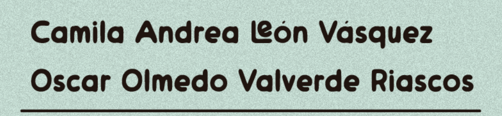
Resultado de Investigación

Práctica pedagógica en primera infancia

Planificación, interacción y evaluación



Autores



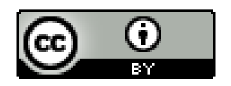




Práctica pedagógica en primera infancia: planificación, interacción y evaluación

Camila Andrea León Vásquez
Oscar Olmedo Valverde Riascos

LEÓN VÁSQUEZ, C. A., and VALVERDE RIASCOS, O. O. *Práctica pedagógica en primera infancia*: planificación, interacción y evaluación [online]. San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2024, 94 p. Resultado de Investigación collection. ISBN:978-628-7548-64-0. Available from: https://books.scielo.org/id/3n6g9. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.230.



Práctica pedagógica en primera infancia

Planificación, interacción y evaluación

Camila Andrea León Vásquez
Oscar Olmedo Valverde Riascos

Autores





Colección
Resultado de
Investigación

2024

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

León Vásquez, Camila Andrea, autora

Práctica pedagógica en primera infancia: planificación, interacción y evaluación / autores, Camila Andrea León Vásquez, Oscar Olmedo Valverde Riascos. -- San Juan de Pasto, Nariño: Editorial Unimar, 2024.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. -- (Resultado de investigación)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7548-38-1

1. Educación en la primera infancia - Investigaciones 2. Prácticas de la enseñanza - Investigaciones 3. Planificación educativa 4. Evaluación educativa 5. Familia y escuela I. Valverde Riascos, Oscar Olmedo, autor

CDD: 372.21 ed. 23 CO-BoBN– a1138420



Título del libro: *Práctica pedagógica en primera infancia. Planificación, interacción y evaluación*

e-ISBN: 978-628-7548-38-1
DOI: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.230
Formato: 18 x 26 cm – Digital
Páginas: 95
Año: 2024

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Coordinadora Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chavez López
Corrección de Estilo

Santiago Lasso Riascos
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 6027244460- Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5- 60
Bogotá D.C., Colombia.
Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34- 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: http://editorial.umariana.edu.co/libros

Cítese como: León-Vásquez, C. A. y Valverde-Riascos, O. (2023). *Práctica pedagógica en primera infancia. Planificación, interacción y evaluación.* Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.230


BY

Dedicatoria

A mi hijo Víctor Manuel, compañero de camino: gracias por ser parte de este equipo que hemos formado; te amo para siempre. A mi madre Nora Patricia, quien me ha dotado de la fuerza necesaria para continuar cada día. A mi hermosa familia, por recordarme que su apoyo es incondicional. A mi maestro y mentor Oscar Valverde, por su sabiduría, confianza y, por recordarme firmemente que, con dedicación, todo se puede lograr. Al ser espiritual que me regala la oportunidad de vivir cada día con tranquilidad.

Camila Andrea León Vásquez

En memoria de mi padre Olmedo; siempre está su presencia, su filosofía de vida y enseñanzas. A mi madre, por acompañarme y apoyarme siempre desde mi formación en la primera infancia hasta la formación doctoral. A mi familia, por ser la fuerza y el motor de mi vida diaria. A mis estudiantes de pregrado y posgrado, que han fortalecido cada día mi carrera profesional, mi saber pedagógico y mi ser de maestro. A Dios por despertar todas las mañanas conmigo.

Oscar Valverde Riascos

Agradecimientos

Inicialmente, a la Universidad Mariana, alma mater que me ha formado como profesional y magíster, por medio de sus excelentes docentes, quienes me han brindado las bases más pertinentes para continuar con mi proceso de formación, permitiéndome aplicar los conocimientos en el contexto social, aportando de una u otra manera en el desarrollo de la ciudadanía.

A la Fundación Ambiental Pro vida, por permitir el desarrollo de la investigación con el talento humano de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), generando ejercicios positivos para fortalecer la práctica pedagógica docente, extendiendo el agradecimiento a las participantes del proceso investigativo, por sus valiosos aportes.

Especialmente, a mi maestro Ph. D. Oscar Valverde, por permitirme explorar el mundo de la investigación con responsabilidad y profesionalismo: gracias por creer en mis capacidades y motivarme siempre a continuar.

Camila Andrea León Vásquez

Contenido

Índice de Tablas

Índice de Figuras

Prólogo

Este libro vincula una investigación cualitativa con enfoque interpretativo de carácter exploratorio descriptivo, desarrollada en la Fundación Ambiental Pro vida. Los sujetos participantes fueron docentes de primera infancia, pertenecientes al programa de 'Cero a siempre' del gobierno nacional, específicamente de los CDI, nidos nutrir Piloto y Juanoy de la ciudad de San Juan de Pasto, en convenio con la Alcaldía Municipal, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Fundación Ambiental Pro vida como operador del ICBF. Atendiendo a ello, esta experiencia de acción educativa reconoce la importancia de la reflexión de la práctica pedagógica en el contexto de aula de la primera infancia, propiciada por estudiantes y profesores en la Maestría en Pedagogía, como actores activos de la experiencia gestada, la cual recibió el reconocimiento de investigación meritoria. A su vez, este proceso de reflexión en el aula permitió comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, para generar acciones de mejoramiento en la formación docente. Esta experiencia, expuesta en cinco capítulos, genera la discusión pedagógica, didáctica, constructivista y social, como parte de la lectura de la fenomenología de casos en la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva.

La educación y la pedagogía contribuyen sustancialmente a la práctica pedagógica, posicionándola como un ejercicio esencial y una estrategia indispensable de enseñanza/aprendizaje; en ese mismo contexto, invita a los orientadores educativos, en este caso particular a docentes de primera infancia, a contextualizar sus estrategias pedagógicas a la población que accede al escenario educativo. En efecto, se buscó por medio de la investigación, comprender el sentido y significado de las prácticas de planificación, interacción y evaluación en profesorado de primera infancia, a través de la descripción de las tres prácticas y su análisis, en concordancia con el modelo pedagógico.

Bajo este escenario, es relevante estructurar una mirada hacia la comprensión del sentido y significado. Según Bárcena (2005), un significado responde a un sentido que ya está dado, un sentido que ha sido interpretado; sin embargo, también se abre a nuevas interpretaciones o posibilidades de significación a través del mismo, ya que este último concepto depende de la actividad de pensamiento.

Dentro de este marco, en la investigación se tuvo en cuenta los sentidos ya identificados en las voces de los sujetos cuando, por medio de su descripción, les otorgaron sentido y significado a las prácticas pedagógicas implementadas, como también a las nuevas posibles significaciones que surgen a través de capacitaciones, elaboraciones o construcciones.

En este contexto, se realizó la comprensión del sentido y significado de las tres prácticas, en concordancia con el modelo pedagógico, por medio de la información recolectada de docentes de primera infancia quienes, durante la aplicación de los dos instrumentos de recolección de información (entrevista semiestructurada

y taller reflexivo), compartieron sus percepciones frente a las prácticas y su aplicabilidad en su quehacer docente.

Cabe resaltar que el modelo pedagógico obtiene protagonismo, puesto que se convierte en la pauta que orienta el proceso de enseñanza/aprendizaje, proponiendo maneras de abordaje de las estrategias acordes con el mismo, para aplicar en el aula. Es importante reconocer esa relación para lograr proponer alternativas didácticas que permitan fortalecer la aplicabilidad del modelo pedagógico en cuanto a las tres prácticas, comprendiendo que al existir concordancia entre las mismas, se puede generar alternativas novedosas que respalden lo propuesto en el proyecto pedagógico y, por consiguiente, visualizar los objetivos institucionales frente a educación, como también, el aprendizaje en los estudiantes, sustentado en postulados teóricos y en experiencias de aula. Lo expuesto se identificó durante el ejercicio inicial con una muestra representativa de docentes, en donde se observó la necesidad de orientar las prácticas, según la directriz con la que rigen sus actividades (modelo pedagógico) y acciones pedagógicas.

Introducción

La práctica pedagógica es una dimensión imprescindible dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; por ello, diversos autores e instituciones se han enfocado en investigar su intervención e importancia.

De este modo, es primordial reconocer la conceptualización de la práctica pedagógica. Según la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2001), la práctica, innovación y cambio son una praxis social que permite integrar, por medio de proyectos pedagógico-investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar, a una dinámica social y, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo-sociales.

En este sentido, la práctica pedagógica influye en el contexto educativo frente a todos los actores que conforman la comunidad educativa. Esta se debe estructurar según el entorno y la población participante. En ese contexto, la investigación buscó comprender las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, otorgándole a la práctica pedagógica, sentido y significado. El sentido es concebido como la percepción de las participantes y el significado, como concepción. De este modo, se pretendió generar acciones de mejoramiento en la formación docente, por medio de la propuesta de alternativas didácticas y las recomendaciones brindadas al operador. En consecuencia, la práctica pedagógica en la primera infancia se convirtió en protagonista del estudio, retomando autores representativos y las directrices del gobierno nacional por medio del Ministerio de Educación.

Igualmente, se brindó el camino metodológico a través del paradigma cualitativo, enfoque interpretativo, de tipo exploratorio descriptivo, reconociendo la unidad de trabajo de las docentes de primera infancia. Por otro lado, se presentó los instrumentos de recolección de información (entrevista semiestructurada y taller reflexivo) y el procedimiento analítico, retomando la aproximación de la teoría fundamentada. De esta manera, se efectúo un trabajo por categorías y subcategorías de análisis, teniendo en cuenta cada objetivo.

Es esencial mencionar que los instrumentos de recolección de información fueron sometidos a juicio de expertos, proceso que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Este método se empleó para reconocer la credibilidad y confirmabilidad de los instrumentos, en aras de obtener una coherencia con la transferibilidad, ajustándolos a las particularidades de la población participante. Posterior a ello, se obtuvo el aval para la aplicación de los mismos, garantizando su pertinencia y relevancia; por otro lado, las docentes de primera infancia firmaron un consentimiento informado para su participación voluntaria.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de información, se efectuó el vaciado de información, reducción del dato y matrices de codificación abierta, axial y selectiva, como recursos de análisis de información; por medio de estas herramientas se identificó las categorías inductivas, centrándose en cada categoría y subcategoría, permitiendo de esta manera la presentación de resultados y discusión, como segundo momento de la investigación.

Pues bien, el libro se estructura para brindar respuesta a cinco capítulos y reflexiones finales. El primer capítulo contiene la perspectiva y problemática de la planificación, interacción y evaluación de la práctica pedagógica, con una descripción exploratoria de sujetos participantes y de estudios desarrollados desde el ámbito de las prácticas de planificación, interacción y evaluación y, el encuentro con el objeto de discusión e indagación; también, se da a conocer el diseño metodológico cualitativo con enfoque interpretativo de carácter exploratorio descriptivo, ampliando las estrategias de recolección de información como la entrevista semiestructurada y el taller reflexivo, así como la utilización de la técnica de la teoría fundamentada, utilizada para analizar los procesos de codificación abierta, axial y selectiva y, la forma de resumir los hallazgos de la investigación.

En el segundo capítulo se enuncia el fundamento teórico y conceptual de la práctica pedagógica en primera infancia, que sustenta el problema de conocimiento de la planificación, interacción y evaluación. En el tercero se da a conocer los hallazgos en la práctica pedagógica en primera infancia: reflexiones desde el aula, el cual recoge el sentido y el significado del profesorado en el trabajo académico de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, y las relaciones entre las prácticas con el modelo pedagógico. En el cuarto, fruto de las reflexiones que suscitaron los hallazgos encontrados, se expone un modelo de didáctica alternativa en primera infancia y, finalmente, en el quinto capítulo, se propone una cartilla didáctica y pedagógica para primera infancia: ‘Sentido y significado de planificar, interactuar y evaluar’, para que otros investigadores puedan ejecutar. De esta manera se efectúa el cierre, a modo de reflexiones finales.

Capítulo 1.

La perspectiva y problemática de la planificación, interacción y evaluación en la práctica pedagógica

1.1. Contextualización del problema

La educación como proceso formativo y, la pedagogía como un proceso reflexivo, le otorgan vital importancia a la concepción de la práctica pedagógica, puesto que se constituye en un espacio que posibilita el ejercicio pertinente de enseñanza/aprendizaje y la adquisición de herramientas para un desarrollo autónomo y sostenible. En este sentido, la práctica pedagógica debe ser contextualizada, considerando aquella población que accede a un proceso de formación, buscando así la articulación de los saberes para enriquecer el proceso de educación.

Es así como se propuso en Colombia la Ley 115 de 1994 "Ley general de educación", la cual promueve el desarrollo continuo de las prácticas pedagógicas por medio de investigaciones, permitiendo que el avance científico se aborde dentro de las aulas. Según Díaz (2004), la práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social.

Ahora bien, Bourdieu y Passeron (1977) definen al sistema educativo como "el conjunto de mecanismos o instituciones a través de los cuales se produce la transmisión de generación en generación de la información acumulada" (p. 20). Este sistema, junto a la familia, trabaja en forma armoniosa para transmitir una herencia cultural. Postulados como este, se convierten en pilares fundamentales para articular un proceso adecuado de enseñanza/aprendizaje, donde el protagonismo lo adquiere la persona que aprende, su familia, sus redes de apoyo y su sistema educativo, comprendiendo de esta manera que, el quehacer pedagógico docente debe ser evaluado continuamente, con el fin de analizar si sus acciones pedagógicas son pertinentes e innovadoras, favoreciendo los resultados de aprendizaje y, promoviendo el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en el contexto.

En este sentido, el Gobierno Nacional Colombiano, por medio del Ministerio de Educación y la Política de Estado de Cero a Siempre, han buscado fortalecer las atenciones pedagógicas en la primera infancia, buscando el 'sentido de la

educación inicial' por medio de una línea técnica que enmarca su acercamiento desde el abordaje integral, garantizando que los niños y niñas cumplan con las condiciones necesarias para su sano desarrollo, obteniendo garantías para crecer sanamente y vivir en armonía.

Dentro de estas atenciones que se busca abordar, se enmarca la importancia de la práctica pedagógica pertinente académica y social, donde se guía los esfuerzos para que la educación inicial se encuentre en consonancia con las necesidades educativas actuales, promoviendo el desarrollo integral; es por esto que, garantizar un escenario pedagógico adecuado desde la primera infancia es significativo; debido a esto, se ha enfocado esfuerzos del gobierno y sus entes territoriales, para brindar educación de calidad.

En la primera infancia se ha evidenciado cambios significativos en la hora de enseñar y aprender; se sustituye el asistir hacia el educar, destacando la trascendencia de la primera infancia para el desarrollo continuo de un ser humano, planteando tres relaciones fundamentales para abordar: la relación con los demás, la relación consigo mismo y la relación con el mundo que los rodea, muy propios de la racionalidad franciscana, proponiendo así el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) lo que podría llamarse 'elementos curriculares' que, aunque no son denominados así, cumplen esa función al especificar aquellas orientaciones educativas que apuntan a lo que se debe abordar y trabajar.

Cabe resaltar que, durante el año 2016, se propuso la Ley 1804, en donde el programa denominado 'De Cero a Siempre' se convirtió en política de Estado, garantizando de esta manera el abordaje integral de la población beneficiaria, asumiendo que la primera infancia se consolida como la población prioritaria para el Estado y por ello, la articulación de estrategias es fundamental.

Debido a esto, se busca que la práctica pedagógica se contextualice, se replantee, innove y genere nuevas alternativas didácticas y pedagógicas, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja, proceso que requiere acompañamiento, seguimiento, evaluación, como también, la implementación de estrategias pedagógicas renovadas y formativas.

Aún más: para poder reconocer la realidad contextual de la perspectiva, problemática y sus participantes, se realizó una exploración inicial con una muestra representativa de las docentes de primera infancia que participaron voluntariamente en este ejercicio, a partir de unas preguntas orientadoras que recolectaron y reconocieron sus miradas frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación. Las preguntas fueron las siguientes:

a. ¿Qué entienden como práctica pedagógica?
b. ¿Cómo planifican sus actividades y qué problemas encuentran?
c. ¿Cómo interactúan en el contexto de aula y qué problemas encuentran?
d. ¿Cómo evalúan los procesos liderados con los niños y niñas; qué problemas encuentran?
e. Dentro de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, ¿cuál genera más dificultades y por qué?

Ciertamente, un porcentaje de docentes realizó el ejercicio, compartiendo sus pensamientos, sentimientos y actuaciones, entre los cuales se puede destacar que:

a. Dentro de su conocimiento de práctica pedagógica, la conciben como "la manera en que se efectúa las acciones en el aula, realizando estrategias que se ajusten a las necesidades de los niños y las niñas" (S1).

b. Por otro lado, su planificación de actividades "se realiza por medio de los intereses y necesidades de los niños y niñas, comprendiendo que los diagnósticos iniciales son necesarios para el proceso; en ocasiones, las dificultades se relacionan con la propuesta didáctica para la planificación" (S3).

c. Así mismo, dentro de la interacción mencionan que "es la importancia de comprender el lenguaje verbal y no verbal para entender las necesidades de los niños y las niñas, focalizando las dificultades en el entendimiento de estas prácticas" (S2).

d. Por otro lado, "la evaluación se realiza por medio de la observación de la motivación frente al desarrollo de las actividades propuestas" (S4).

e. Sin embargo, reconocen que se "requiere fortalecer en mayor cantidad la práctica de planeación pedagógica para aportar significativamente en el desarrollo de los niños y niñas, reconociendo que en ocasiones existen aspectos por mejorar en la propuesta de planeación semanal" (S5).

A partir de esta exploración inicial, se identificó que las docentes reconocían como aspecto por mejorar, la práctica de planificación que proponen dentro de su quehacer pedagógico; continuar con esta debilidad puede generar que las acciones dentro del aula no obtengan los resultados positivos esperados y los resultados de aprendizaje. Por ello, es fundamental fortalecer la práctica de planificación, según las particularidades de la población que accede al servicio educativo.

Ander-Egg (1996) reconoce que los currículos no surgen solo sobre la reflexión de dificultades contextuales, sino que son construidos teniendo en cuenta un fundamento en el ejercicio; plantea al constructivismo para abordar el problema; es decir, que para el constructivismo "todo lo que se conoce, se ha construido por el sujeto que conoce" (p. 8). En este orden de ideas, propone que la planeación de acciones debe realizarse colectivamente, atendiendo los postulados del modelo pedagógico y las miradas de la población. En este aspecto, aportó sustancialmente a esta investigación, desde la importancia requerida por la planificación curricular en concordancia con el modelo pedagógico; frente a ello, se puede buscar alternativas de mejoramiento que aborden la cualificación docente en la planificación en el aula, fomentando estrategias y dotando a las docentes con herramientas significativas, para que se evidencie un interés o necesidad definido y soportado, una organización de recursos adecuados y, un desarrollo didáctico pertinente.

Por otro lado, frente a la interacción, las docentes reconocieron la necesidad de comprender el lenguaje verbal y no verbal en los niños y niñas de primera infancia, puesto que se constituye como el canal de comunicación entre niños, niñas y agentes educativas; por ello, cuando el proceso de interacción no se posibilita de forma positiva, puede dificultarse el abordaje de la atención que se requiere; es por esto, que se debe fortalecer los canales de comunicación, para lograr un proceso significativo de transmisión de información. Arrieta y Maíz (2000) refieren que la

noción de interactividad articula los tres elementos que fundamentan el proceso de enseñanza/aprendizaje: profesor, estudiante y saber, comprendiendo que los agentes educativos son reconocidos como mediadores y, por ello, una relación interactiva positiva hace posible el fortalecimiento del ejercicio de enseñanza/ aprendizaje y, mejora el clima en el aula.

A esto se añade: las docentes participantes en el ejercicio inicial manifestaron que realizan la práctica evaluativa por medio de la observación de aspectos como la motivación y participación, convirtiéndose en medidores de la satisfacción de la planeación pedagógica propuesta en el escenario de enseñanza/aprendizaje, aspecto que responde a las características del grupo etario.

Cabe resaltar que es importante comprender que pueden existir diversos pronósticos, si se continúa abordando la práctica pedagógica sin efectuar los ajustes que se requiere. Sin embargo, se debe considerar que las anteriores apreciaciones son posibles pronósticos y posibles alternativas de control de los mismos, que surgieron a través de las percepciones de las docentes participantes en el ejercicio inicial diagnóstico.

Así que, a la par de este análisis exploratorio, de forma comparativa con estudios realizados acerca de la práctica pedagógica desde la perspectiva de la planificación, interacción y evaluación, se encontró el de Díaz (2006), reconociendo que el papel del docente es fundamental, puesto que asume el rol de mediador, profesional y formador, donde la reflexión acerca de la práctica pedagógica es constante, con el fin de mejorarla o fortalecerla, propiciando el aprendizaje de nuevos conocimientos y, construyendo saberes ante situaciones cotidianas.

Díaz (2006) contempla que “la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos, es la práctica pedagógica” (p. 4). Al respecto, Valverde (2011) afirma que la práctica pedagógica “es un término educativo benéfico; es un proceso de interacción social pedagógica entre educadores y educandos en el contexto de aula de una institución educativa, en donde se articulan creencias, experiencias, conocimientos y saberes” (p. 88); así mismo, este autor (2018) afirma que la práctica pedagógica como “campo problémico, engloba la práctica educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y la de formación, al ubicarse en un marco de reflexión pedagógica” (p. 199), lo cual indica que la práctica pedagógica se puede observar desde la formación inicial o desde el quehacer docente; ¡qué mejor, de primera infancia!

En esta medida, la práctica pedagógica fortalece el quehacer pedagógico, en donde el ejercicio de enseñanza/aprendizaje, se posibilita con la pertinencia de las prácticas de planificación, interacción y evaluación. Es así que, la práctica pedagógica dentro de la primera infancia es fundamental; por ello, el Gobierno Nacional en cabeza del MEN (2014) ha propuesto la estrategia ‘De cero a siempre’, que busca brindar atención de calidad e integral a niños y niñas entre los cero hasta los cinco años once meses y veintinueve días de edad, dentro de esta estrategia se realiza constantemente la cualificación docente, posibilitando que la práctica pedagógica sea pertinente y contribuya al crecimiento integral de los niños y niñas por medio de la planificación de las acciones. Por consiguiente, se reconoce la necesidad en

el aula de fomentar espacios de interacción y un escenario de observación que se complementa con la práctica de evaluación. Cabe resaltar, que la estrategia 'De cero a siempre' opera por medio del ICBF, quien dentro del manual operativo propone actividades rectoras para trabajar en primera infancia: arte, juego, exploración del medio y literatura, convirtiéndose en pilares para la planeación docente y la estructuración de estrategias pedagógicas. Dentro del manual se reconoce la importancia de la reflexión pedagógica sobre la planeación diaria, comprendiendo que este paso permite examinar las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Fandiño (2007) observó la puesta en práctica de un proyecto de aula, en donde indagó a profundidad sobre el sentido de planificación, el sentido que le otorgan las docentes, su orientación, enseñanza, potenciamiento de desarrollo. Durante la investigación abordó las siguientes categorías: a) Planeación del proyecto: tipos, lugar y forma de planificación y, para qué se planifica. b) Desarrollo del proyecto: tipos de actividades, de dónde surgen, los contenidos de la educación preescolar y el potenciamiento del desarrollo. c) Evaluación en el proyecto: tipos de evaluación, qué, para qué y cómo se evalúa, permitiendo ampliar el conocimiento acerca de las prácticas de planificación, desarrollo de proyectos y evaluación. Desde esta perspectiva, se observa la importancia de generar acciones frente a las prácticas pedagógicas, comprendiendo que el análisis *in situ* potencia los ejercicios de aula y las concepciones que se construye cotidianamente frente a este tema investigativo. Construir nuevas conexiones frente a la planificación, interacción y evaluación, potencia la capacidad de abordaje de una práctica pedagógica asertiva y dinamizadora.

Es más: la investigación de Solari (2018) propone que, para que el cambio sea posible, es necesario impulsar nuevas maneras de organizar y gestionar las instituciones, para abrirlas a la innovación, puesto que aún se identifica una planificación normativa que responde al deber ser, mas no a las dinámicas internas y cotidianas, lo cual trae consigo una falta de adaptabilidad que no responde a las exigencias y nuevas demandas contextuales. Por ello, se busca que las acciones sean innovadoras y que se ajusten a las necesidades y la posible realidad del entorno, comprendiendo que la contextualización de las estrategias es fundamental. En virtud de lo anterior, adquiere protagonismo el plan de trabajo de estrategias docentes.

En la investigación de Del Valle de Moya et al. (2009) se identifica la importancia de que el plan de trabajo se centre en el estilo de aprendizaje del grupo con el cual trabaje el o la docente, comprendiendo que de esta manera se contextualiza la actuación y el abordaje del orientador de grupo. Dentro de los estilos de aprendizaje, los autores reconocen: activo, reflexivo, teórico, pragmático. En esta medida, sugieren realizar ejercicios diagnósticos para reconocer el estilo de aprendizaje habitual en la dinámica de aula, según el cual, se debe propiciar un ejercicio acertado de plan de trabajo.

Por su parte, Meléndez y Gómez (2008) proponen un modelo de planificación por competencias por medio de metodologías innovadoras, buscando implementar estrategias que faciliten la actuación docente y el proceso de enseñanza/aprendizaje, bajo cinco momentos para la planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación, atendiendo las necesidades poblacionales, las competencias previamente adquiridas, las competencias para

ser abordadas en el aula y, el tipo de planificación que ejecute el docente. Además de esto, reconocen cuatro tipologías de planificación: a) Amplitud de enfoque; b) Plazo; c) Especificidad; d) Frecuencia.

La amplitud de enfoque consiste en identificar si el abordaje en el aula se realiza con un fin táctico, estratégico u operativo. El plazo busca reconocer si la planificación de estrategias se estructura a corto, mediano o largo plazo; sin embargo, recomiendan que, si se estructura las acciones a corto plazo, estas deben ser pensadas para el logro de un objetivo a largo plazo. La especificidad se relaciona con la direccionalidad de la planificación y su especificidad; es decir, se debe tener en cuenta el contexto, sus objetivos y hasta dónde se quiere llegar. La frecuencia se identifica como la durabilidad de la planificación; esto es, si es permanente, variable o única (Del Valle de Moya et al., 2009).

Estas tipologías orientan el proceso de enseñanza/aprendizaje posibilitando, como manifiesta Ander-Egg (1996), una planeación con sentido, libertad y de manera colectiva, proponiendo un esquema curricular que pueda fortalecer la práctica de planeación, abordando categorías que invitan a reflexionar sobre qué, cómo y cuándo se debe enseñar y evaluar, el proceso de orientación y las medidas de atención a la diversidad, invitando hacia el análisis de que los currículos no surgen solo sobre la reflexión de dificultades contextuales, sino que son construidos considerando un fundamento.

Gómez (2006) se sensibilizó frente a la importancia de comprender que en el momento en que se realiza la organización de las actividades para un escenario educativo concreto, se efectúa un ejercicio de planificación; así, es fundamental generar acciones y estrategias para que los estudiantes puedan alcanzar un nivel de comprensión adecuado, organizando las actividades por medio de la didáctica. Propone que la organización de la planificación se enfoque en analizar, en primera instancia, el contenido y metodologías que se va a abordar; de ahí que es primordial reconocer las maneras como se puede dar a conocer el concepto y la construcción de nuevos conceptos; segundo, tener en cuenta fenómenos como el contexto, las situaciones o problemas para brindarle sentido al concepto que se desee trabajar; por otra parte, se debe ejecutar un análisis cognitivo, con el fin de "organizar los múltiples significados de un concepto, reconociendo su complejidad e identificando las dificultades que los estudiantes pueden tener, como también sus capacidades" (p. 5). Como tercera instancia, reconoce que el análisis de instrucción es aquel que surge de los análisis anteriores, abordando las capacidades con las que cuentan los estudiantes y aquellas competencias que se requiere que adquieran, organizando acciones que compartan los eventuales caminos de aprendizaje que se puede transitar y manifestar, analizando cada tarea desde la perspectiva de posibles actuaciones, generando hipótesis o conjeturas.

Por medio de los tres análisis se busca generar procesos de organización frente a la planificación, para contribuir con el desarrollo formativo de los estudiantes, a través de estrategias y actividades que aporten en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje.

Durante el ejercicio de análisis de la interacción en la educación inicial se identifica la relevancia de fortalecer los canales de comunicación en el aula, buscando que los estudiantes reconozcan esta dinámica y el tipo de actuación que se espera de ellos, lo que conlleva el alcance de objetivos que se orientan hacia una práctica interactiva con sentido y significado; por consiguiente, es importante potenciar la comunicación y la comprensión del lenguaje. En este punto toma relevancia el rol del docente como mediador/orientador, brindando la asistencia y organización previa de estrategias, lo que se traduce en brindar herramientas fundamentales que den a conocer la importancia de la planificación y organización.

Rochera et al. (2021) refieren que "la interacción entre alumnos puede proporcionar formas de ayuda a la construcción del conocimiento y oportunidades para el aprendizaje en el aula, que resulta difícil que el profesor, de manera directa, pueda ofrecer" (p. 49). El estudio se centró en discutir los procesos de interacción entre alumnos en situaciones de aula, articuladas con la actividad conjunta entre profesor y alumno.

Sea como fuere, propusieron situaciones de observación, ejecutadas en tres secuencias didácticas: observando la dinámica habitual de la clase, respetando la planificación que realiza la maestra e, identificando la interacción de los estudiantes dentro del aula.

La organización social del aula y el establecimiento de las actividades conjuntas durante los espacios de enseñanza/aprendizaje son esenciales para la aparición de formas de ayuda, el entendimiento del otro y la comprensión de las necesidades entre estudiantes, por medio de la mediación asertiva del docente; por ello, Coll et al. (1992) afirman que:

> Los procesos de interacción entre alumnos en una situación de aula se articulan y vertebran en la actividad conjunta entre profesor y alumnos (la interactividad), y que su potencialidad educativa depende de las formas en que se organiza esa actividad conjunta y de los procesos de influencia educativa que operan en el marco de dicha actividad. (p. 40)

Según Gutiérrez Vásquez (2011, como se cita en Hernández, 2017) existen tres tipos de interacción: profesor-alumno; alumno-alumno y profesor-alumno-currículo; estos tres tipos permiten que el proceso de interacción sea positivo y dinámico, entendiendo que en la educación infantil es fundamental, dado que la comunicación adquiere protagonismo, reconociendo que la relación docente-estudiante se mide por esta práctica; por ello, si se realiza de manera asertiva, se puede evidenciar resultados relevantes y beneficiosos.

Así mismo, Covarrubias y Piña (2004) reconocen que:

> La interacción en el aula existe cuando hay dos o más conductas, de dos o más sujetos, brindando el sentido de la relación que existe entre ambas partes o acciones; es decir, fomenta la base de una relación simbólica que se posibilita después de una intención espontánea que generalmente es social, por su contexto relacional. (p. 54)

De otro modo, cuando se habla de interacción didáctica, se responde al análisis que se realiza de la misma; en este sentido, la interacción en el aula es de carácter dialógico, donde los estudiantes se encuentran en un constante intercambio de ideas, pensamientos, percepciones, emociones, deseos, necesidades, entre otras, con el docente facilitador y promotor de los procesos de pensamiento, transmisor y receptor de conocimiento. Así se brinda un modelo teórico frente a la interacción en el aula, de intercambio entre alumno y profesor, comprendiendo que el fortalecimiento de la misma es fundamental para los procesos liderados en el escenario educativo, puesto que se orienta en la lúdica, la didáctica, la optimización de recursos y la dinamización de acciones pedagógicas influenciadas por la interacción.

Arrieta y Maíz (2000) manifiestan que la noción de interactividad articula los tres elementos que integran el proceso de enseñanza/aprendizaje: profesor, alumno y contenido. Retomando diversos estudios, concluyen que es muy relevante la influencia educativa que un adulto propone mediante el establecimiento de pautas de interacción.

Según Castañeda et al. (2016):

> Las prácticas pedagógicas producen un debate que permite la producción de saberes, logrando establecer relaciones particulares entre las teorías suscitadas y sus formas de enseñanza a través de la creatividad del maestro para tejer estrategias que le permiten el dominio de las situaciones en el accionar y las relaciones que se dan dentro de una institución educativa. (p. 175)

En síntesis, la interacción es una categoría indispensable para la práctica pedagógica cotidiana y, en esta medida, su exploración puede generar nuevas alternativas innovadoras para implementar en el ejercicio cotidiano. También, es un total acierto fortalecer constantemente aquellas estrategias implementadas que brindan resultados exitosos o experiencias significativas.

Al mismo tiempo, es relevante comprender la práctica de evaluación en el aula. Según Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación formativa es utilizada por el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que la evaluación formadora se convierte en una responsabilidad del estudiante para que asuma mayor independencia en los temas académicos que le conciernen. Es esencial comprender que, en la evaluación, el docente es el principal ejecutor de la misma, puesto que requiere una planificación que garantice la orientación de los aprendizajes, convirtiéndose en un sujeto formador.

Castillo y Cabrerizo (2010) afirman que:

> Una práctica evaluadora deficiente tiene efectos y consecuencias para el alumnado que la sufre, y por ello hay que evitar prácticas profesionales obsoletas. Los resultados de la evaluación deben darse a conocer mediante informes de evaluación; pueden ser de diagnóstico, formativos y finales. (p. 90)

Es importante reconocer que, para estos autores, la práctica de evaluación se puede realizar de diversas formas, comprendiendo que la didáctica puede convertirse en aliado de las actividades que se enmarcan dentro de la práctica pedagógica.

Macchiarola y Martín (2007) proponen que la evaluación en el contexto de aula debe realizarse de forma democrática, brindando un manejo responsable de información a toda la comunidad, con el fin de potenciar las prácticas educativas; en esta medida, la pluralidad, los valores, intereses y procedimientos, son factores de suma relevancia.

Para Forns (1980, como se cita en González y Pérez, s.f.), el concepto de evaluación se debe abordar desde diferentes niveles: el primero es el técnico, donde se comprueba el funcionamiento del sistema educativo en determinado contexto; se trata de evidenciar si se cumple las funciones que se ha propuesto; el segundo es el nivel ideológico, donde la evaluación cumple la función de 'legitimar' la herencia cultural; el tercero es el psicopedagógico, al aplicarse a estudiantes en concreto.

Por consiguiente, como propone González (2000), la educación ha reconocido a la evaluación como un aspecto necesario dentro del aula, comprendiendo que es difícil concebir que la enseñanza y el aprendizaje ocurran sin un tipo de juicio, aspecto que permite realizar un seguimiento adecuado de las acciones y aspectos que así lo requieran; por ello, la evaluación permite buscar información pertinente previa al momento de enseñanza/aprendizaje, para responder a las inquietudes que surjan o que hayan sido identificadas en el contexto. De esta forma la observación y la didáctica se correlacionan, permitiendo que la práctica pedagógica sea repensada y contextualizada, por medio de la planeación, interacción y evaluación.

A fin de cuentas, a partir de la exploración inicial de la problemática encontrada sobre enseñanza preactiva, interactiva y posactiva y los estudios realizados sobre las prácticas de planificación, interacción y evaluación, se amplió la visión de la práctica pedagógica en la primera infancia, en concordancia con el modelo pedagógico propuesto y el proyecto pedagógico de los CDI nidos nutrir, lo cual generó una pregunta objeto de conocimiento: ¿Cuál es el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida?, que sirvió de pretexto para profundizar sobre el sentido y significado del profesorado en la gestión de aula de primera infancia.

1.2. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, dado que buscó, por medio de la recolección de información, reconocer una práctica dentro del contexto educativo, despejando así las preguntas orientadoras de la investigación y sus objetivos. La recolección de información se posibilitó por medio de instrumentos que invitaron a las participantes a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, como también a compartir sus percepciones y experiencias dentro del aula frente a la práctica pedagógica. Es fundamental reconocer que la participación activa por parte de las docentes, adquirió protagonismo.

El estudio asumió el enfoque interpretativo, centrando sus esfuerzos en invitar a las participantes a describir e interpretar su realidad dentro del contexto educativo, comprendiendo que sus actuaciones cotidianas poseen un significado representativo en su quehacer docente y, en las prácticas de planificación,

interacción, evaluación y alternativas didácticas. De igual forma, se desarrolló un diseño de investigación exploratorio descriptivo, por cuanto se examinó un tema poco estudiado o novedoso; y, por otro lado, buscó especificar propiedades y características importantes del fenómeno que se analizó, describiendo las tendencias de un grupo participante. En este sentido, se buscó priorizar el punto de vista de los sujetos que participaron en la investigación, ampliando el conocimiento del tema de estudio, específicamente acerca de la práctica pedagógica por medio de la planificación, interacción y evaluación, como se ha realizado en otros estudios en este campo de la enseñanza preactiva y posactiva (Valverde et al., 2013; Valverde, 2018).

Aún más: se utilizó estrategias de recolección de información basadas en entrevistas semiestructuradas y talleres reflexivos de diagnóstico, desarrollo y evaluación. La técnica de la entrevista semiestructurada estuvo orientada a establecer contacto directo con las personas participantes en la investigación; con esta estrategia de recolección de información se obtuvo una información relevante y de interés para el estudio, de manera abierta, espontánea, fomentando espacios de diálogo e interacción, en donde los sujetos participantes y el entrevistador se encontraron cara a cara para realizar el ejercicio. Este proceso se realizó por medio de unas preguntas orientadoras que permitieron recolectar la información. Posterior a ello, se construyó un informe con las respuestas y percepciones de los sujetos participantes. Cabe resaltar que, también se tuvo en cuenta la comunicación verbal, no verbal, los aspectos actitudinales y los aptitudinales.

Desde luego, los talleres reflexivos se convirtieron en una metodología de intervención a nivel grupal, con muestras significativas; en el caso de la presente investigación, con diez docentes de primera infancia. Se buscó construir colectivamente, contenido relevante que aporte al estudio, comprendiendo que el pilar fundamental radica en la reflexión, acción y exteriorización.

Para iniciar, la propuesta de construcción del taller se efectuó por medio de un proceso diagnóstico, el reconocimiento directo del contexto, sus necesidades, intereses, fortalezas y aspectos por mejorar. Por otro lado, durante el desarrollo se permitió la vivencia humanizante de compartir, crear y proponer, permitiendo un proceso evaluativo conforme con el entorno, su reconocimiento de hallazgos y necesidades. Fue un proceso pedagógico en el cual los participantes asumieron problemáticas y temáticas específicas a través de una postura integradora donde reinó la reflexión y la articulación de la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso y donde se orientó a la comunicación constante con las realidades personales y sociales (Donato et al., s.f.).

En esta medida, una vez recolectada la información, se desarrolló un procedimiento analítico. Inicialmente se hizo el vaciado de la información de los dos instrumentos de recolección de información, proceso que permitió reconocer aquellas percepciones de los sujetos participantes en el estudio; posteriormente se efectuó la reducción del dato de aquellas descripciones relevantes y constantes entre las participantes. Para continuar con el proceso, la información recolectada se codificó, permitiendo su protección, organización y reconocimiento; la codificación abierta se ejecutó teniendo en cuenta cada categoría y subcategoría, posibilitando

de esta manera el inicio del siguiente paso, conocido como la categorización y el recurso de análisis, que permitió un ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida.

Cabe resaltar que la codificación abierta se ejecutó observando cada categoría y subcategoría, posibilitando el inicio del siguiente paso, conocido como la categorización y el recurso de análisis, que permitió un ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida; así, se obtuvo el código homologable – categoría inductiva. En la codificación axial se plantea la relación entre categoría, subcategoría, código homologable o categoría inductiva, a través de taxonomías; y, para finalizar, durante la codificación selectiva se relaciona la macrocategoría con las categorías, subcategorías y categorías inductivas.

Para una mejor comprensión de la codificación, se indica el paso a paso como se abordó la codificación de categorías de informaciones/testimonios, interpretaciones, supuestos e inferencias, mediante el siguiente ejemplo de subcategoría, pregunta y sujeto:

Entrevista semiestructurada. Subcategoría: organización (ORG) - Pregunta No. 1 (P1) - Sujeto No. 1 (S1):

Código: (ORG. P1. S1)

Taller reflexivo. Subcategoría: organización (ORG) - Pregunta No. 1 (P1) - Equipo No. 1 (EQ1) o Mapa conceptual (MC):

Código: (ORG. P1. EQ1)

De igual forma, para la codificación de categorías inductivas, se tuvo en cuenta la subcategoría, categoría, pregunta, sujetos/equipos, ejemplo:

Subcategoría: organización (ORG) - Categoría: Prácticas de Planificación (PL) - Pregunta No. 1 (P1) - Sujetos/equipos: se asigna según el número de las recurrencias y miradas de los participantes; se integra los dos instrumentos con la letra 'S' (S10):

Código: (ORG. PL. P1. S10)

Si la categoría inductiva solo pertenece a la recolección de información por equipos, el ejemplo de código es: (ALD. DID. P1. EQ2).

Estas formas de codificación de los enunciados en fragmentos principales de los testimonios de los sujetos participantes pueden ser observadas con detenimiento y, entre comillas, los testimonios o voces manifiestas en el capítulo 3 del libro.

Del mismo modo, se visibiliza los resultados obtenidos de la presente investigación, cuyo objetivo general fue comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, para generar acciones de mejoramiento en la formación docente.

Igualmente, se aborda las categorías de la investigación, subcategorías y categorías inductivas que surgieron del proceso de sistematización de resultados de forma amplia y, con lo fundamental para este libro, teniendo en cuenta la descripción con sus respectivos fragmentos codificados de las voces que expresaron o manifestaron las docentes frente a la práctica de planificación e interacción. Por otro lado, la identificación de la práctica evaluativa en el contexto de aula, para realizar posteriormente, el análisis de las relaciones entre las tres prácticas con el modelo pedagógico institucional.

Dentro de este marco se diseñó la propuesta de alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación.

Capítulo 2.

Fundamento teórico y conceptual de la práctica pedagógica en primera infancia

Es primordial conocer conceptos claves respaldados por estudios y autores, que brindan un panorama más amplio de la práctica pedagógica en primera infancia. El presente estudio asume un fundamento teórico conceptual que reflexiona sobre la educación, escuela y familia; la práctica pedagógica desde la planificación, interacción y evaluación; y, la didáctica en el contexto de un modelo pedagógico. A continuación, se conceptualiza cada una de ellas.

2.1. Educación inicial, escuela, familia y primera infancia

En este apartado se realiza la conceptualización acerca de la importancia de la escuela y la familia en la educación inicial y la primera infancia para el desarrollo del ser humano y, lo que se requiere ampliar y profundizar.

La familia y la escuela cumplen un rol primordial durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. En diversos estudios se ha demostrado que la conducta familiar puede influir en la motivación, esfuerzo, actitud de los estudiantes; por ello, para lograr un aprendizaje significativo, se requiere que la relación entre estos dos actores representativos sea recíproca; es decir, que ambas partes dan y reciben.

Palincsar y Brown (1984), en el modelo de enseñanza recíproca, señalan su inspiración en la teoría de aprendizaje de Vygotsky,

> el cual parte de que el aprendizaje supone la interiorización de actividades originalmente adquiridas y practicadas en situaciones de cooperación social. Es decir, los estudiantes aprenden participando en actividades grupales en las cuales son expuestos a modelos (el maestro) que difieren en su nivel de ejecución experta. (p. 212)

Por ello, se requiere la participación conjunta, lo que permite que variables como la motivación, concentración, actitud e interés sean fortalecidas, para proponer un ejercicio positivo de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario aclarar que esta relación debe surgir desde la primera infancia, que se constituye en la etapa primordial de la vida del ser humano, que comprende la edad de cero a cinco años, en la cual el desarrollo es representativo.

Las investigaciones demuestran que el entorno inicial de los niños causa un impacto trascendental sobre el modo como su cerebro se desarrolla; en este sentido, los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso (Irwin et al., 2007).

Más aún, se busca que los entornos promuevan el aprendizaje, garantizando el acceso a la salud, educación, ambientes socioafectivos, entre otros; por ello, se profundiza en que la atención integral en esta etapa sea pertinente y que todos los niños y niñas accedan a ella. En este sentido, el ICBF propone su abordaje en diversas modalidades de atención a la población en condición de vulnerabilidad, por medio de la política denominada 'De cero a siempre' del gobierno nacional, que rige su atención obteniendo como guía al manual operativo por modalidad, donde se propone actividades rectoras para trabajar con los niños y niñas de primera infancia: juego, arte, literatura, exploración del medio. Dentro de la estrategia se reconoce la importancia de efectuar una reflexión pedagógica de la planeación y permitir un proceso de observación durante la prestación del servicio, garantizando el abordaje integral y el reconocimiento de fortalezas, como también, el de aspectos por mejorar.

Es por ello que la educación inicial es reconocida como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños/as potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto, que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes sanos y seguros de socialización (Puche et al., 2009).

De allí se infiere que la relación entre la educación inicial, familia, escuela y primera infancia, posibilita un abordaje representativo del proceso de enseñanza/aprendizaje, como pilar fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas; las acciones deben ser significativas y contextualizadas a las necesidades e intereses de los sujetos inmersos en la educación.

2.2. Práctica pedagógica: planificación, interacción y evaluación

Durante este subcapítulo se aborda la práctica pedagógica con la concepción sobre práctica de planificación, interacción y evaluación, atendiendo los elementos que componen cada una de las prácticas. A continuación, se encuentra las conceptualizaciones correspondientes:

Díaz (2004) afirma que la práctica pedagógica se reconoce como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito, la formación de los alumnos. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: los docentes, el currículo, los alumnos y, el proceso formativo.

En la práctica pedagógica es en donde los saberes, metodologías, prácticas de planificación, interacción y evaluación son necesarias para proponer, construir e implementar una estrategia pertinente, generando ejercicios críticos y dialogantes frente a la relación docente orientador y estudiante, como eje representativo que puede permitir el crecimiento personal, relacional y académico.

En esta propuesta académica, adquiere protagonismo la práctica pedagógica en el aula para la primera infancia, durante su etapa de educación inicial, reconociendo que el papel del docente es esencial, puesto que asume el rol de mediador, profesional y formador, cuya reflexión acerca de la práctica pedagógica es constante, con el fin de mejorarla o fortalecerla; por consiguiente, se propicia el aprendizaje de nuevos conocimientos, construyendo saberes ante situaciones cotidianas (Díaz, 2006).

De todo ello, es crucial reconocer la conceptualización de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con sus subcategorías, según la propuesta investigativa de la que surge este libro.

2.3. Práctica de planificación

La práctica de planificación se identifica como una experiencia donde el quehacer de los docentes se enfoca en orientar el ejercicio de enseñanza-aprendizaje en el escenario de la educación formal y, busca hacerlo posible en forma organizada. Planificar se asocia a organizar, ordenar, coordinar, prever. Se trata de, como sostiene Ander-Egg (1993, como se cita en Maciel et al., 2014), “crear alternativas allí donde antes no había nada. Representa la instancia intermedia entre el nivel inicial que tiene el alumno en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos” (p. 12).

Por medio de la planificación en el aula se halla el método para organizar todos los pasos necesarios para alcanzar los aprendizajes esperados en un determinado tiempo, comprendiendo que el aprendizaje es constante, dinámico y variable. Meléndez y Gómez (2008) expresan que la organización de una planificación en el aula se debe centrar en las competencias; esto es, enfocarla en las necesidades y particularidades de la población con la que se fortalecerá un proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Alberich y Sotomayor (2014) sugieren que la planificación debe ser concebida de forma integral, abarcando diversos escenarios y aspectos que permitan generar un proceso de planificación acertado, según el contexto, mencionando los siguientes tipos de planificación:

El **primero** es el tipo de planificación normativo, donde se efectúa una planificación a largo plazo, formalizada por normas o directrices que permiten su seguimiento y aplicabilidad; el **segundo** es el tipo de planificación estratégico donde se plantea aquellas prioridades de acción y alternativas por medio de la creación de planes de estrategias; el **tercero** es el táctico, donde se programa actividades, recursos y acciones, teniendo en cuenta los programas propuestos; y, el **cuarto** es el operativo; es una variable a corto plazo donde se propone calendarios, tareas, actividades y, el presupuesto que se ejecuta por medio de proyectos.

Ahora bien, una variable cardinal en la práctica de planificación, es la reflexión pedagógica de las acciones a ejecutar en el aula; reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasó, pasa o va a pasar, como también en lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que comprender, qué riesgos existen, entre otras.

> [...] Reflexionar sobre la acción [...] es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o, a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. (Perreneud, 2010, como se cita en Castellanos y Yaya, 2013, p. 3)

> Por ello, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito, para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición, cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello. (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3)

Cabe resaltar que esa reflexión pedagógica se sustenta bajo el plan de trabajo de las estrategias docentes, al brindar la guía orientadora del proceso de enseñanza/ aprendizaje en un contexto en específico.

Castillo et al. (2006) buscaron establecer la necesidad de analizar las estrategias docentes para lograr el aprendizaje significativo, teniendo como base la propuesta del modelo pedagógico constructivista. Declaran la importancia de que el docente asuma un rol mediador en la intervención educativa, proporcionando los ajustes relevantes para ayudar pedagógicamente a sus estudiantes, permitiendo que, en conjunto, se efectúe un ejercicio de construcción y reflexión. Por otro lado, se identifica que el aprendizaje ocurre si el estudiante logra relacionar la nueva información con sus experiencias previas, como también, que exista disposición para aprender de una forma sustancial, otorgándole un significado potencial al aprendizaje. Por ello, se recalca que aquellas actividades de las estrategias docentes deben estar centradas en el sujeto que desea aprender y en sus necesidades, con el fin de que se construya colectivamente la estrategia a abordar en el aula.

Es más: se recalca la importancia de la motivación para lograr un aprendizaje cooperativo. Castillo et al. (2006) entienden a la motivación como "lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción; es decir, estimula la voluntad de aprender" (p. 97). En este sentido, el papel del docente sería inducir esa motivación en sus alumnos y en el aprendizaje y, por consiguiente, los factores que determinan la motivación, se posibilitan a través de la relación de interacción entre el docente y el alumno.

Ahora sí, se recomienda que el docente dentro de su quehacer pedagógico, ponga en práctica diversas estrategias que permitan el aprendizaje significativo, utilizando su conocimiento teórico y práctico para aportar con instrumentos, técnicas de evaluación y construcción de nuevas estrategias pedagógicas para su plan de trabajo.

Meléndez y Gómez (2008) comprenden la importancia de diseñar modelos curriculares con flexibilidad para la planificación en el aula, observando la enseñanza por competencias, como también la incorporación de estrategias didácticas e innovadoras, incluyendo los cinco momentos de la planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación.

2.4. Práctica de interacción

La interacción es vital dentro de las estrategias en la educación inicial, dado que se identifica como el momento en el que los profesores y alumnos se reúnen y, se pone en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que el escenario se enriquezca y sea significativo. Las interacciones pedagógicas entonces, están vinculadas estrechamente con la enseñanza efectiva, entendida como la capacidad de los docentes de poner en práctica intervenciones que promuevan el aprendizaje y el desarrollo armónico de los estudiantes (Godoy, 2016).

Por añadidura, es fundamental propiciar un clima de aula favorable, concebido como los intercambios que ocurren entre los sujetos que se ubican en un espacio educativo y que se complementan cuando existe una dinámica dialógica; es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013).

Conviene destacar que, al ser un fenómeno no observable de forma directa, debe ser analizado por medio de variables que se convierten en indicadores. Según Martínez (1996), el clima en el aula se configura de manera progresiva y se ve influido por aspectos físicos como la organización del espacio y un ambiente agradable. Los agentes educativos cobran relevancia, como orientadores del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, el clima en el aula se construye por medio de varios factores; principalmente, de la relación que se consolide entre alumnos y profesor-alumnos.

De acuerdo con Gutiérrez y Vásquez (2011, como se cita en Hernández, 2017), existen tres tipos de interacción que se distinguen entre la relación: profesor/alumno; alumno/alumno y profesor/alumno/currículo. En el primero se representa los dos agentes principales del proceso de enseñanza/aprendizaje; el profesor ha de motivar a sus alumnos en la realización de sus actividades, además de procurar una relación de seguridad y comprensión hacia los alumnos, de suerte que en el aula se produzca un ambiente apto para el aprendizaje y, de sana convivencia. El segundo tipo de relación está enfocado en el aprendizaje que se puede derivar de la interacción entre compañeros; cuando uno de ellos sabe más sobre un tema, enseña a un compañero sin que esto signifique que asuma el papel de experto. Por último, la relación profesor-alumno-currículo, que caracteriza la mayor parte de la vida académica, constituyendo un sistema en el que se pone en práctica distintos roles y se instaura normas.

Es así como, es relevante en el contexto, identificar si la relación de interacción es vertical u horizontal; o sea, en la interacción vertical existe una jerarquía, donde un sujeto tiene una relación de poder sobre el resto; por otro lado, en la interacción horizontal todos los participantes del escenario, en este caso el educativo, tienen la posibilidad de crear y proponer, generando un ejercicio democrático.

Nótese que, Arrieta y Maíz (2000) proponen que la interacción se articule con tres elementos fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje: profesor, alumno y contenido, donde los agentes educativos se convierten en mediadores. Concluyen que la influencia educativa que posee el docente u orientador es relevante y, por ello, se posibilita el establecimiento de pautas de interacción; comparten la noción de interactividad, con el fin de analizar las prácticas educativas.

Coll et al. (1992) afirman que "la interactividad es una expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje" (p. 191).

Correa (2006) propone la concepción de contextos pedagógicos como espacios de lenguaje, en los que se comparte diversos saberes; de este modo, durante esta transmisión de conocimientos se posibilita el escenario de interacción, comprendiendo su intencionalidad.

Bruner (como se cita en Stubbs, 1978) hace alusión a este aspecto y confirma lo expresado por el autor, al plantear que la comunicación es imposible, si el hablante y el oyente no comparten algunos conocimientos y suposiciones, lo que hace pensar que el lenguaje y la situación son inseparables.

En el contexto educativo, se remite a una interacción situada, lo que nos invita a analizar si el aula es un contexto social dialógico, en donde las personas representan una estructura social determinada.

La interacción, según los autores, ocurre en diferentes esferas, que responden a unos patrones de intercambio: (maestro-alumno); (alumno-maestro-alumno); (alumno, maestro-alumno-alumno-maestro.

En la primera, la interacción inicia desde el maestro; es unidireccional, estableciendo pocas interacciones efectivas con los estudiantes. En el segundo caso, la interacción se da cuando un estudiante propone una premisa, el docente da continuidad al intercambio y, el estudiante responde. El tercer tipo responde a más relaciones armónicas, donde el maestro y una variedad de alumnos participa en el ejercicio.

2.5. Práctica de evaluación

El proceso de evaluación en el aula aporta a la práctica pedagógica y a los momentos propuestos en el escenario educativo, convirtiéndose en un ejercicio dinámico y necesario para reconocer los avances pedagógicos implementados en el aula.

González (2000) dice que es necesario comprender que la evaluación es relevante dentro del aula, para lograr implementar procesos de seguimiento, teniendo en cuenta que en algunos escenarios es importante modificar la metodología de evaluación o adaptarla, según la situación particular de cada estudiante. Así, se convierte en un juicio del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por medio de la revisión de antecedentes, se reconoce las miradas de diversos autores frente a la evaluación en el aula; a continuación, se comparte algunas de ellas:

"El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza" (Tyler, 1999, como se cita en Sandoval et al., 2022, p. 51).

Forns (1980, como se cita en González y Pérez, s.f.) afirma que el concepto de evaluación se puede abordar desde varios niveles: 1. Técnico, en cuanto la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo: se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones. 2. Ideológico, en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: por una parte, 'legitimar' la herencia cultural, ayudando a perpetuar el orden establecido; y por otra, 'eliminar' a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se les pretendía transmitir. 3. Psicopedagógico, ya que se aplica concretamente a alumnos, más que a entidades, brindando niveles representativos para comprender el concepto evaluativo.

Según De la Orden (1969):

> Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones. (p. 22)

Los anteriores aportes dan una mirada acerca de la evaluación, interpretando que el concepto como tal se puede abordar de diversas formas, atendiendo las características del sistema educativo, ideología, acciones pedagógicas, capacidad operativa. Por otro lado, la evaluación es entendida como el proceso con el que se recoge información y se efectúa el análisis de la misma, permitiendo la retroalimentación y ajuste de estrategias, según los objetivos establecidos en los currículos y en la institución educativa.

En cambio, para el MEN (2008), la tarea de la evaluación se ve influida por la situación del grupo en un momento específico: intereses distintos, capacidades heterogéneas de cada estudiante, la relación que el maestro haya logrado establecer con sus estudiantes y, la expectativa que los estudiantes tengan con respecto a lo que se les está enseñando.

Pimienta (2008) declara que la evaluación debe atender al tiempo, clasificándola de la siguiente manera: a) Evaluación inicial: como fin diagnóstico; b) Evaluación durante el desarrollo del proceso: valoración continua del aprendizaje; c) Evaluación final: reflexión en torno al cumplimiento de los objetivos o propósitos.

El momento de aplicación se debe ajustar a las necesidades contextuales y a las actividades específicas propuestas.

Casanova (como se cita en Pimienta, 2008) sostiene que la evaluación se puede enfocar, al considerar unos tipos de evaluación; entre ellos, la sumativa y la formativa, atendiendo los objetivos que cada docente se plantee, de acuerdo con sus metas en la asignatura. Como se ve, el enfoque de la **evaluación sumativa** se direcciona hacia la aplicabilidad de la evaluación en los productos finalizados; su

finalidad es “determinar el grado en que se ha alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado” (p. 35), lo que conlleva la toma de decisiones e implementación de medidas a mediano y largo plazo.

Por su parte, la **evaluación formativa** es aplicable en todos los procesos propuestos y se incorpora durante todo el desarrollo de los mismos, como un valor integrado; su finalidad es mejorar el proceso de la persona que ha sido evaluada y permite tomar decisiones inmediatamente.

2.6. La didáctica en el contexto del modelo pedagógico

Durante este subcapítulo se aborda el modelo pedagógico frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, teniendo en cuenta la existencia o no de reciprocidad, como también la didáctica frente al aprendizaje, sus alternativas, formas y secuencias, reconociendo finalmente la conceptualización de sentido y significado. A continuación, se profundiza en lo mencionado.

El modelo pedagógico es un “instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje” (Ortiz, 2005, p. 24). Bajo este entendimiento, un modelo pedagógico, es un “paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación” (Vásquez, 2012, p. 160). Flórez (como se cita en Universidad Metropolitana, 2017) refiere que también se puede entender como la representación de aquellas relaciones que son predominantes en el escenario de enseñanza/aprendizaje; es concebido como un paradigma que puede coexistir con otros y se convierte en una herramienta para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Es importante reconocer que cada institución educativa cuenta con un modelo pedagógico que se convierte en la guía orientadora para encaminar los procesos a realizar en el aula; el de la Fundación Ambiental Pro vida es el constructivista. Piaget (1896-1980), con su teoría constructivista ha trascendido en el contexto educativo, por su propuesta de enseñanza/aprendizaje basada en el proceso que se genera en cada individuo, con relación a las interacciones que construye constantemente en el contexto.

Tünnermann (2011) se guio frente a este modelo pedagógico; por ello, refiere que la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico, dado que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y, en esta medida, las diferentes estrategias de enseñanza, como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar, han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible, reconociendo a la planificación e interacción como categorías enlazadas y relevantes.

Berrocal (2013) manifiesta que el modelo pedagógico tradicional durante el transcurso del tiempo ha estado en crisis, puesto que uno de sus postulados principales es que el docente es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje; sin embargo, surge una propuesta pedagógica denominada ‘constructivismo’, la cual busca que el estudiante y el docente construyan el conocimiento, considerando las necesidades e intereses de los sujetos que desean aprender.

Para el constructivismo, el conocimiento es una ‘construcción’ que realiza el ser humano, quien la interpreta teniendo en cuenta los esquemas que previamente haya construido; es decir, que construye las representaciones del mundo en donde interactúa.

Para el constructivismo, las construcciones previas influyen significativamente en la adquisición de nuevos aprendizajes, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien propone que “las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el estudiante ya sabe. Así, los nuevos conocimientos se vinculan de manera estrecha con los conocimientos anteriores que el estudiante posee dentro de su estructura cognitiva” (De Zubiría, 2006, p. 101). En este sentido, el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo.

De acuerdo con De Zubiría (2006), se debe analizar el constructivismo a nivel pedagógico, “revisando sus principales posturas pedagógicas, partiendo por el concepto básico de modelo pedagógico, entendiendo a este último como un planteamiento teórico-práctico que posee cinco componentes esenciales (sin contar los recursos didácticos)” (p. 102). Se debe observar el propósito o intencionalidad educativa, contenido, secuencias, estrategias metodológicas, criterios y métodos evaluativos.

Frente a la evaluación, para el constructivismo es subjetiva y parte de la experiencia personal; debe realizarse de forma integral y cualitativa; atiende el proceso individual, ya que no permite el espacio de comparación; al ser subjetiva, debe responder al carácter cualitativo.

Por esta razón, es relevante reconocer si la relación entre el modelo pedagógico y las prácticas de planificación, interacción y evaluación, es recíproca o no. Según la Real Academia Española (RAE, s.f.), recíproco significa: hacer que dos cosas se correspondan, tener correspondencia mutua de una persona o una cosa con otra, responder a una acción con otra semejante. Por otro lado, no recíproco representa no responder de forma semejante a una determinada acción.

Reiteramos que, cuando se habla de propósito o intencionalidad educativa dentro del modelo constructivista, se hace referencia a que la finalidad de la educación debe direccionarse hacia la comprensión cognitiva de los estudiantes. Por otro lado, los contenidos deben ser abordados por conceptos científicos, donde retoman protagonismo las actividades que efectúan los estudiantes, partiendo de los intereses y necesidades de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El constructivismo caracteriza tres tipos de contenidos: cognitivos (conceptos), procedimentales (procesos) y actitudinales (principios).

Asimismo, la secuencia debe tener en cuenta las condiciones del contexto, privilegiando lo general, proponiendo la creación de diseños curriculares abiertos y flexibles. La secuencia va de la mano con las estrategias metodológicas, donde se privilegia las actividades, para favorecer el compartir de ideas, utilizando estrategias como talleres, mapas conceptuales o didácticas para el aprendizaje.

Ciertamente, es fundamental reconocer la conceptualización de la didáctica, variable fundamental dentro del modelo pedagógico. La didáctica debe ajustarse a las necesidades de la población. Carvajal (como se cita en Abreu et al., 2017) plantea que esta es

> La ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Es la parte de la pedagogía que se interesa por el saber; se dedica a la formación dentro de un contexto específico, a través de la apropiación de conocimientos teóricos y prácticos que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (p. 88)

Es decir, busca que el proceso de enseñanza y aprendizaje se complemente con estrategias innovadoras y dinámicas que abran la posibilidad de generar un aprendizaje pertinente, significativo y contextualizado.

Pérez (como se cita en Esguerra y Guerrero, 2010) define al aprendizaje como "el proceso subjetivo de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio" (p. 98).

Knowles (2006), por su parte, se basa en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn (1985), para expresar que:

> El aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre: el aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano. (p. 99)

Conviene subrayar que la didáctica de aprendizaje busca posibilitar, por medio de acciones, actividades, adaptaciones curriculares, una apropiación más acertada hacia el proceso de aprendizaje y, un estilo de enseñanza más pertinente.

Las alternativas didácticas ocupan un papel fundamental, para lograr una transmisión efectiva de saberes y de construcción personal de conocimientos; en este sentido, el desarrollo de estas alternativas debe responder a aspectos cognitivos y contextuales. De acuerdo con Knowles (2006), debe responder a unas funciones: a) innovador: material transformador; b) motivador: estrategias que generen interés; c) estructurador de la realidad: tal como se concibe, porque la subjetividad desempeña un papel determinante; d) mediador: relación entre estudiantes, materiales y propuesta pedagógica; e) formador: material que incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Estas funciones se rigen por unos criterios de protección, con los cuales toma relevancia la coherencia con el proyecto curricular; es aquí donde la didáctica propuesta se halla en sintonía con orientaciones de la institución; de otra parte, la diversidad de materiales que se ajusten a las características del contexto; como tercer aspecto, la adecuación al contexto, acorde con las demandas y necesidades del entorno; también se debe tener en cuenta la coherencia con la intención educativa y bases psicopedagógicas; es decir, abordar los objetivos institucionales y sus directrices.

2.7. Sentido y significado

Según Bárcena (2005), lo mejor es diferenciar entre sentido y significado de la forma más sencilla:

> Un significado, tal y como aquí se entenderá, es un sentido ya dado, un sentido ya interpretado. En cambio, en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. [...] El sentido depende de la actividad de pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad de pensar [...], es decir la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones. (p. 21)

Bajo el postulado anterior y durante el desarrollo de esta propuesta investigativa, se identifica a través del lenguaje de las participantes, los procesos de significación que le otorgan a la práctica pedagógica en primera infancia, comprendiendo la importancia del contexto y su influencia. En esta medida, se analiza los procesos de significación, brindándoles un sentido a las concepciones que se evidencia. El sentido y significado revelan una dinámica social, la construcción cultural, la comprensión que se otorga a una realidad, generando reflexiones, diálogos, consensos y disensos, que son transmitidos a través de la comunicación en todas sus formas de expresión.

Desde luego, la práctica pedagógica hace parte de las estrategias analíticas, políticas y educativas que están constituidas de sentido benéfico, que circulan en la vida académica y que agrupan a la práctica educativa, la práctica docente, la práctica de enseñanza, la práctica evaluativa y la práctica formativa integral (Valverde, 2011). Tiene sentido la práctica pedagógica como apertura a nuevas comprensiones, y las posibles y nuevas significaciones, por su función social, por ser un bien en sí mismo; es neutral y se diferencia del juego de poder y de intereses. Para este estudio, recoge esos sentidos desde las voces de los sujetos participantes.

El sentido es concebido como la percepción de los participantes y el significado como concepción. De este modo, se generó acciones de mejoramiento en la formación docente, por medio de la propuesta de alternativas didácticas y las recomendaciones brindadas al operador. En consecuencia, la práctica pedagógica en la primera infancia, se convirtió en protagonista de la investigación, retomando autores representativos y las directrices del Gobierno Nacional por medio del Ministerio de Educación.

Capítulo 3.

La práctica pedagógica en primera infancia: reflexiones desde el aula

Durante este capítulo se presenta los hallazgos obtenidos en la investigación, cuyo objetivo general fue comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación, respecto al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, para generar acciones de mejoramiento en la formación docente.

A continuación, considerando la fenomenología de los casos, donde las experiencias de los sujetos participantes, el sentido y significado que otorgan los docentes a la práctica de planificación, la práctica de interacción y la práctica evaluativa en el contexto de aula, se genera el análisis de las relaciones entre las tres prácticas con el modelo pedagógico institucional. Desde los hallazgos encontrados se crea una cartilla con la propuesta de alternativas didácticas que fortalecen la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con la práctica pedagógica desde la planificación, interacción y evaluación. Este proceso se logró por medio de la recolección de información efectuada con los dos instrumentos propuestos: entrevista semiestructurada y taller reflexivo, explicados en detalle en el capítulo anterior.

3.1. Prácticas de planificación

Al hablar de la categoría de planificación, se evidencia el quehacer de los docentes, como participantes esenciales en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, haciendo posible la planificación de manera organizada, reflexiva y coordinada.

Esta categoría se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: Describir las prácticas de planificación a partir de la organización, tipos de planificación, reflexiones y plan de trabajo o actividad con tiempos y recursos de docencia.

Figura 1

Taxonomía: práctica de planificación y organización



3.1.1. La planificación como desarrollo de estrategias y actividades, según necesidades e intereses

Es esencial reconocer la percepción de las docentes participantes en la investigación, quienes manifestaron que la planificación es una práctica que observa las características del contexto, en el que surge un proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto se visibiliza al enunciar que se concibe a la "planificación como estrategias y actividades, según necesidades e intereses" (ORG. PL. P1. S10).

Sintetizando lo anterior, la planificación para las docentes de primera infancia es una práctica que tiene en cuenta las necesidades e intereses de los sujetos, para generar estrategias y actividades que brinden respuesta a las características identificadas, convirtiéndose de esta manera, como mencionó una participante en el: "quehacer pedagógico diario que se realiza con los niños y niñas" (ORG. P1. S9).

Estas expresiones se relacionan con lo propuesto por Ander-Egg (1996), quien manifiesta que, en la planificación "se trata de crear alternativas novedosas. Representa la instancia intermedia entre el nivel inicial que tiene el alumno en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos" (p. 12).

Por ello, es relevante concebir a la planificación como una práctica básica dentro del quehacer pedagógico, donde se debe construir estrategias que brinden respuesta a las necesidades contextuales, relacionando los aprendizajes previos con los objetivos propuestos.

Para identificar las necesidades e intereses, se puede realizar un ejercicio diagnóstico con el que se indague, en un primer momento, a los estudiantes y sus familias, sobre sus expectativas, necesidades e intereses; y, como segunda instancia, identificar los objetivos de la Fundación Ambiental Pro vida para lograr

la recolección de información frente a metas, objetivos, estrategias de base, donde todos los actores de la comunidad educativa puedan transmitir sus percepciones y permanecer inmersos durante todo el proceso.

Alberich y Sotomayor (2014) revelan que la planificación puede enfrentarse a dificultades, si no se trabaja en equipo para la consolidación de las estrategias, comprendiendo que se busca lograr una planificación integral; esto es, los objetivos a largo, mediano y corto plazo deben estar articulados para lograr un resultado óptimo y esperado, lo que requiere que toda la comunidad educativa se involucre y participe en el proceso de construcción e implementación de herramientas, para realizar la planificación.

3.1.2. La organización de la planificación, según el grupo etario, conocimientos previos, interacción, intereses y necesidades

Frente a la subcategoría 'Organización', en consonancia con su experiencia, las participantes mencionaron que efectúan la "organización de la planificación teniendo en cuenta grupo etario, conocimientos previos, interacción, intereses y necesidades" (ORG. PL. P2. S9).

Es aquí cuando los autores que se ha mencionado durante los capítulos anteriores se relacionan con lo evidenciado en el ejercicio investigativo. Meléndez y Gómez (2008) sostienen que la organización de una planificación en el aula se debe centrar en las competencias.

En esta medida, el ejercicio debe ser dinámico, contextualizado y repensado constantemente, según los avances que se observe durante el proceso; así, se puede ajustar las estrategias y fortalecer aquellas implementadas en las que se observa un aporte significativo y con sentido.

La descripción de la organización de la planificación de las docentes y el postulado de los autores se corresponde, pues durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, esta se efectuó por medio de las características de los sujetos inmersos en el proceso.

Cada una de las características mencionadas por las docentes cumple un rol representativo. Al hablar de **grupo etario**, se tiene en cuenta la edad de los estudiantes, en este caso niños y niñas de primera infancia, etapa en la cual surgen diferentes necesidades, atendiendo el rango de edad y el grado de educación inicial que estén desarrollando: párvulos, prejardín o jardín. En este sentido, va a diferenciarse necesidades, intereses, habilidades y, por consiguiente, las estrategias que se debe implementar para cada dimensión del desarrollo.

Por otro lado, al mencionar que se debe tener en cuenta los **conocimientos previos**, es importante retomar la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel (1983), quien manifestaba:

> Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia. (p. 151)

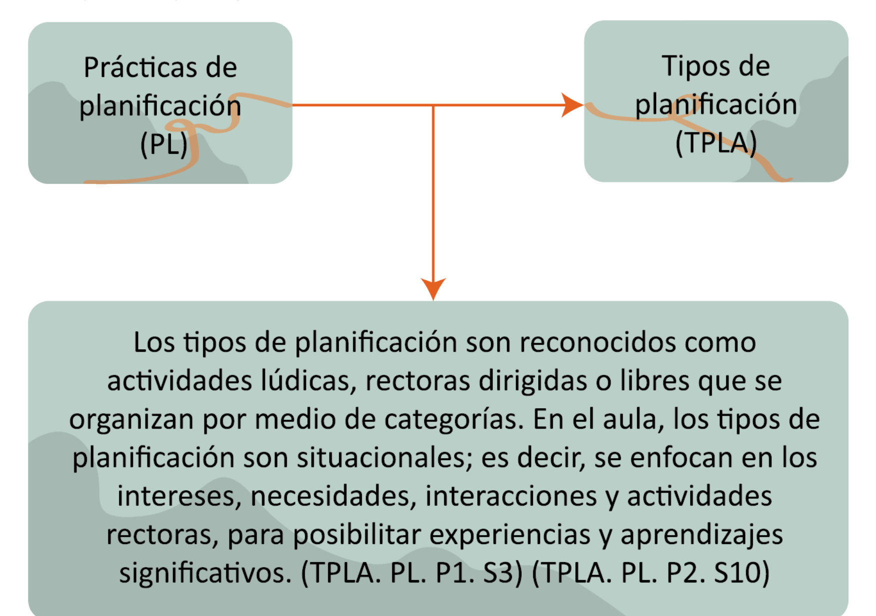
Se desea subrayar que, el ser humano desde que nace, inicia a aprender, pues se encuentra expuesto a estímulos que generan una respuesta y, como consecuencia, un aprendizaje; la diferencia se concentra en el tipo de experiencias que cada sujeto ha tenido a lo largo de su vida y los diversos factores contextuales. Incluso, existen estudios que proponen que se puede generar aprendizaje desde el útero. En esta medida, se debe organizar la planificación, para que aquello que se desea enseñar, se contextualice a las necesidades reales de la población participante.

La interacción puede influir en las relaciones que se consolide en el aula, como también en la transmisión de aquel conocimiento previo, de las **necesidades e intereses** que surgen dentro del ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Una interacción positiva permite la indagación efectiva de las percepciones.

3.1.3. Tipos de planificación desde la lúdica y actividades rectoras

Figura 2

Taxonomía: tipos de planificación



Para lograr que la práctica de planificación se efectúe durante el desarrollo de un ejercicio efectivo, se requiere conocer la concepción de los tipos de planificación que se implementa. Durante la recolección de información, las docentes identificaron que los "tipos de planificación, son las actividades lúdicas, rectoras dirigidas o libres, que se organiza por medio de categorías" (TPLA. PL. P1. S3), como también, que "los tipos de planificación implementados en el aula son situacionales; se enfocan en intereses, necesidades, interacciones y actividades rectoras, para posibilitar experiencias y aprendizajes significativos" (TPLA. PL. P2. S10)

Bajo este escenario, es fundamental reconocer cuáles son las actividades rectoras en primera infancia, para comprender el tipo de planificación que efectúan las docentes de la Fundación Ambiental Pro vida.

La política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, denominada 'De cero a siempre', propuesta en la Ley 1804 de 2016, busca garantizar la atención integral a la primera infancia. Durante el desarrollo de la política se propone que, para lograr un aprendizaje más significativo, las acciones deben estar guiadas por cuatro actividades rectoras: arte, juego, literatura y, exploración del medio.

En otras palabras, las docentes conciben que su tipo de planificación se orienta por las actividades lúdicas, rectoras dirigidas o libres, organizadas por medio de categorías; este proceso se ajusta a los niños y niñas de primera infancia, dado que, por medio de estas acciones, la planificación se guía a dar respuesta a sus intereses y necesidades y, el proceso de enseñanza/aprendizaje se transmite de forma lúdica y didáctica para potenciar las habilidades en el desarrollo de los niños y niñas.

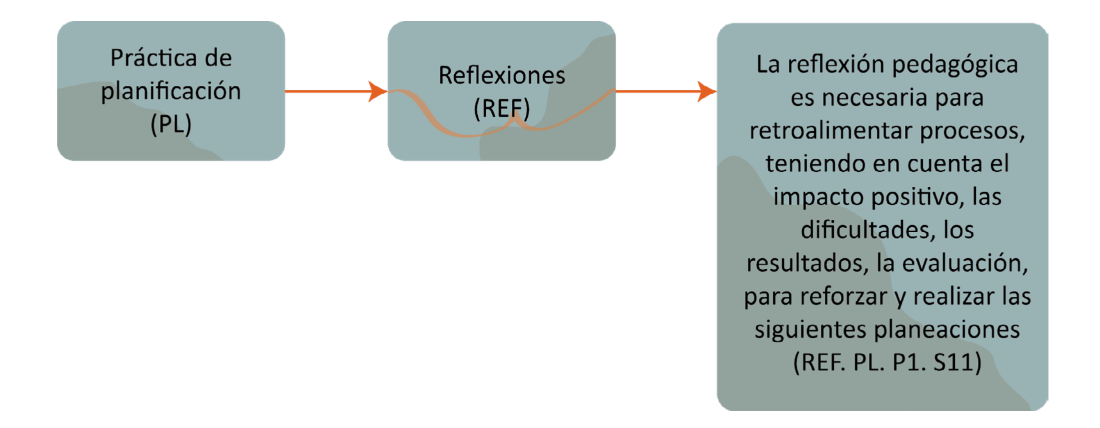
Como ya se observó, Alberich y Sotomayor (2014) propusieron los siguientes tipos de planificación: Normativo, Estratégico, Táctico y Operativo.

Al tener en cuenta la descripción del tipo de planificación de las docentes y el postulado de los autores, se evidencia que las docentes en su quehacer pedagógico se guían por medio de dos tipos de planificación (según el objetivo propuesto); el primero es el **tipo de planificación táctico**, puesto que organizan las actividades, acciones y recursos, observando aquellas metodologías o proyectos propuestos para su ejercicio de enseñanza/aprendizaje; y el segundo es el **tipo de planificación operativo**, ya que es una variable a corto plazo donde proponen tiempos, calendarios, actividades, según su planeación. Este tipo de planificación es fundamental, pues ellas continuamente deben ajustar sus estrategias pedagógicas, según el interés que surja; por ello, las acciones son a corto plazo y, susceptibles a cambios.

3.1.4. La reflexión pedagógica para la retroalimentación de procesos de planificación

Figura 3

Taxonomía: reflexión pedagógica



La reflexión pedagógica es una subcategoría de la práctica de planificación, que busca reconocer fortalezas y aspectos por mejorar en la práctica pedagógica. Las docentes de primera infancia reconocieron que “la reflexión pedagógica es necesaria para retroalimentar procesos, teniendo en cuenta el impacto positivo, las dificultades, los resultados, la evaluación, para reforzar y realizar las siguientes planeaciones” (REF. PL. P1. S11).

Pabón (1999) afirma:

> Un aspecto fundamental dentro de la cotidianidad de la vida profesional como docente es el de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y en la forma de hacer cada vez más efectiva la labor como maestros, rompiendo con esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza donde los estudiantes sean partícipes de la dinámica académica y protagonistas de su propio conocimiento. (p. 51)

De esta manera, se efectúa el balance del impacto que surge de las acciones pedagógicas propuestas en el aula, con el fin de mantener las acciones positivas, innovar en nuevas estrategias y ajustar aquello que se requiera, permitiendo la participación de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, orientando el proceso en concordancia con planteamientos del modelo pedagógico institucional.

Reflexionar durante la acción, como se propuso anteriormente, consiste en realizarse preguntas relevantes para comprender lo que puede pasar o está pasando, lo que se puede realizar o se está realizando y, cuál es la mejor estrategia para abordar las situaciones, contemplando las posibilidades de riesgo o precauciones que se debe tomar en un escenario de enseñanza/aprendizaje.

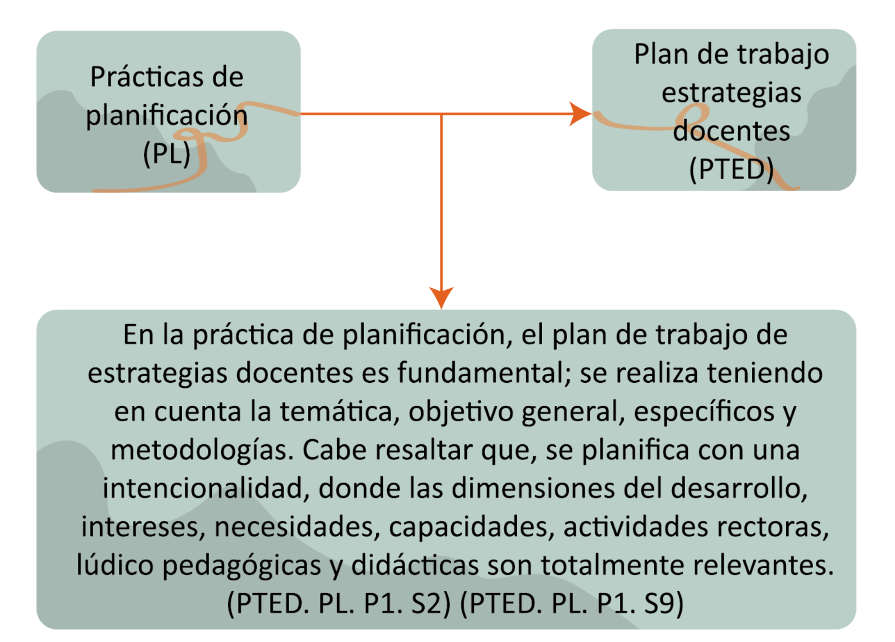
Mejor, la reflexión durante la acción surge cuando se propone las acciones que se va a implementar, mientras que la reflexión sobre la acción permite que se valore las estrategias realizadas en concordancia con lo planeado. Para identificar la viabilidad de las mismas, es posible a partir de procesos de observación, permitiendo así, replantear acciones y efectuar seguimientos.

Por tal razón, es importante reconocer que el ejercicio que describen las docentes frente a la reflexión pedagógica, se enfoca en la reflexión durante y sobre la acción puesto que, al iniciar su proceso de planeación, ejecutan una serie de proyecciones frente a las estrategias propuestas, por medio de la reflexión durante la acción de planear. Una vez aplicadas, se posibilita un ejercicio de reflexión sobre las acciones ya implementadas durante el proceso, identificando resultados e impacto, con el fin de generar ajustes y nuevas propuestas innovadoras.

3.1.5. Plan de trabajo de estrategias docentes, su planificación e intencionalidad

Figura 4

Taxonomía: plan de trabajo de estrategias docentes



El plan de trabajo de las estrategias docentes pretende orientar las acciones según una planeación previa; en este sentido, las docentes manifestaron que "la planificación de las estrategias pedagógicas se realiza teniendo en cuenta, la temática, objetivo general, objetivos específicos y metodologías" (PTED. PL. P1. S2).

Esto visibiliza la necesidad de implementar un proceso organizado para planificar las acciones; en este caso, se propone clarificar los aspectos claves que se va a transmitir en el aula, por medio de la temática, los objetivos y aquellas metodologías. Esta organización puede ser didáctica y lúdica para que se genere un proceso de enseñanza/aprendizaje que brinde respuesta a las características, necesidades e intereses de niños y niñas de primera infancia.

Las docentes complementaron la anterior información, refiriendo que "las estrategias se planifican con una intencionalidad, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo, los intereses, necesidades, capacidades, actividades rectoras, lúdico pedagógicas y didácticas" (PTED. PL. P1. S9).

De esto se evidencia la relación entre la descripción de la subcategoría 'Plan de trabajo de estrategias' por parte de las docentes y, lo propuesto por Del Valle de Moya et al. (2009), quienes reconocen que el plan de trabajo de estrategias docentes se debe enfocar en el estilo de aprendizaje de su grupo de trabajo comprendiendo que, de esta manera, este se contextualiza y logra los objetivos propuestos de impacto en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este apartado, la didáctica toma relevancia y fortalece el sentido de la educación, lo cual conduce a que el objetivo de estructurar un plan de trabajo de estrategias docentes puede

ser, enfocarse en generar acciones que logren aportar en el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia y en el aprendizaje significativo.

Por lo expuesto, se debe reconocer la importancia de generar una planeación de estrategias con sentido y significado, en aras de comprender que cada una de ellas debe responder a una necesidad, interés o competencia, donde variables como interacción, mediación, motivación y estimulación, son relevantes y viables. Por consiguiente, es identificable que las acciones que las docentes practican en su planeación de estrategias se complementan con los postulados de los autores que se ha propuesto durante el documento, brindando una aproximación sustancial a la realidad de la aplicabilidad de la práctica pedagógica que lideran las docentes.

Por lo tanto, el proceso requiere actualización constante, procesos de evaluación y seguimiento que amplíen la perspectiva del impacto de las acciones, para generar constante cualificación frente a estrategias innovadoras.

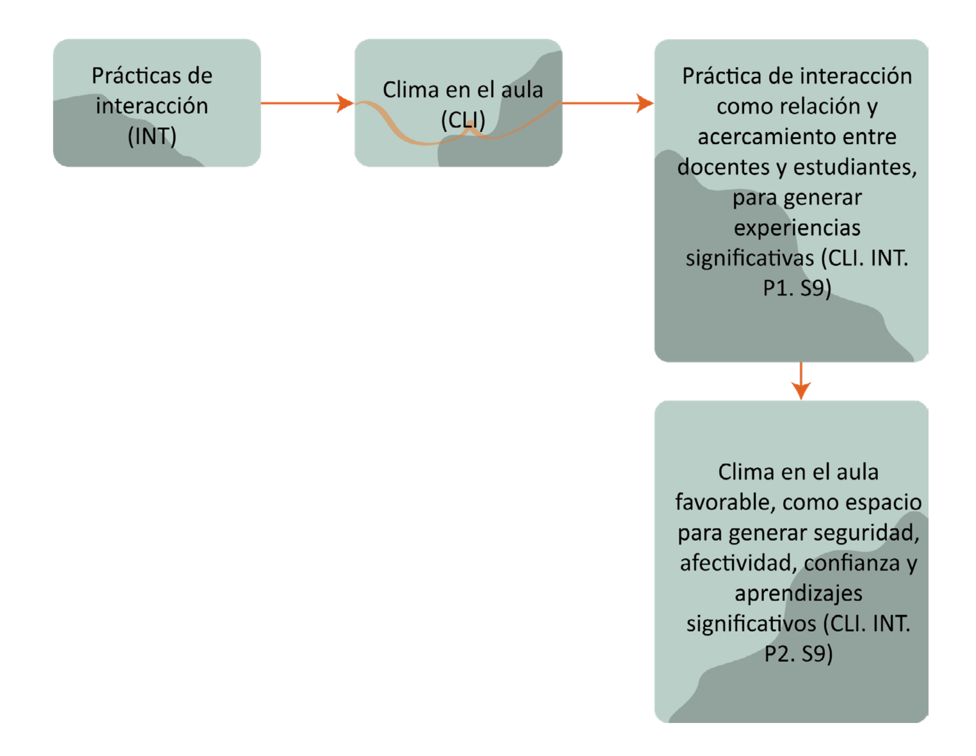
3.2. Prácticas de interacción

La categoría 'Práctica de interacción' se identifica como el momento en el cual, docentes y estudiantes se reúnen y ponen en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que el escenario se enriquezca y sea significativo.

Esta categoría se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: Describir las prácticas de interacción en cuanto al tipo de interacción, el clima en el aula y la relación docente, estudiante y saber.

Figura 5

Taxonomía: práctica de interacción y clima en el aula



3.2.1. Práctica de interacción generadora de experiencias significativas

Las docentes de primera infancia reconocen la práctica de interacción como “relación y acercamiento entre docentes y estudiantes, para generar experiencias significativas” (CLI. INT. P1. S9), comprendiendo que un ejercicio positivo de interacción en el aula se establece inicialmente entre docente y estudiante, para fortalecer las relaciones que se consolida dentro del ejercicio de enseñanza/aprendizaje.

Al respecto, Blandón et al. (2005) afirman que:

> Las interacciones se comprenden como los procesos entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural. (p. 101)

Cuando se establece la interacción, inicia la estructuración de relaciones, donde cada miembro, según su rol, construye las bases que van a orientar el proceso social/relacional.

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación, es fundamental retomar la concepción de interacción pedagógica, la cual es reconocida como “aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica, es decir, cuando hay algún tipo de respuesta” (Howe y Abedin, 2013, como se cita en Barriga et al., 2022, p. 69).

Cuando la interacción se posibilita por medio de la dinámica dialógica, se efectúa el intercambio de percepciones, sentimientos y emociones, lo que conlleva un proceso de comunicación activa que permite identificar las necesidades e intereses de la población. Al generarse este ejercicio, se puede consolidar experiencias significativas donde la interacción pedagógica fortalece las relaciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo armónico de los estudiantes dentro del aula.

Cabe resaltar que las relaciones de interacción que surjan entre docente y estudiante son fundamentales, como también la interacción que inicia entre estudiante-estudiante, convirtiéndose en experiencias generadoras de aprendizaje. Cuanto más positiva y cercana sea la interacción, mayor será el interés al ejecutar las acciones.

3.2.2. Clima en el aula favorable, como espacio de seguridad, afectividad, confianza y aprendizajes significativos

Garantizar un clima beneficioso en el aula para la interacción y el aprendizaje, trae consigo la oportunidad de brindar espacios favorables. Al respecto, las participantes sostuvieron que es vital un “clima favorable en el aula, como espacio para generar seguridad, afectividad, confianza y aprendizajes significativos” (CLI. INT. P2. S9).

Claro (2013) afirma:

> El clima en el aula se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales, que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socio afectivas determinadas, y también a partir de la percepción del alumno sobre su acogida por los demás, su pertenencia a la institución, la relación con el profesor y sus compañeros, esta percepción del alumno puede coincidir o no con la percepción del profesor, pero se enmarca en una dinámica de intercambio de interpretaciones, que es parte esencial de la naturaleza del proceso educativo. (pp. 356-357)

De acuerdo con lo planteado, al generar el intercambio de interpretaciones entre docente y estudiantes, se posibilita la estructuración de normas y pautas, para orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo cual se fortalece la relación entre los miembros que componen este escenario, forjando pautas socioafectivas.

Entonces, es esencial retomar lo propuesto por las docentes de primera infancia, dado que la interacción pedagógica es la capacidad que ellas adquieren progresivamente, observando su quehacer pedagógico para poner en práctica acciones, estrategias, intervenciones que promuevan no solo el aprendizaje significativo, sino también el desarrollo emocional de los estudiantes. Al suceder esto, las relaciones interpersonales, afectivas, relacionales, se fortalecen y, por consiguiente, se afianza la percepción de seguridad, afectividad y confianza.

Martínez (como se cita en Barreda, 2012) plantea que el clima en el aula, al no ser un fenómeno observable de forma directa, debe analizarse por medio de variables; es recomendable que las docentes propongan, según la experiencia en el aula, las variables que permitan reconocer el clima que se propicia durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

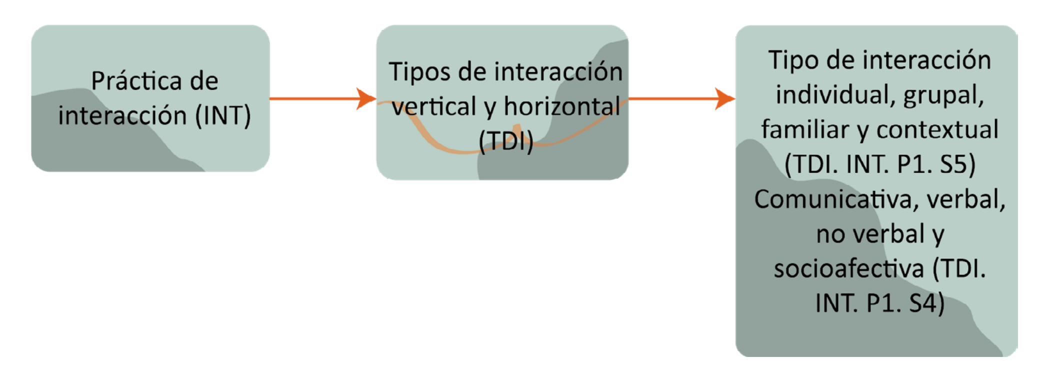
Frente a ello, Martínez (1996) afirma que el clima en el aula se configura de manera progresiva, se ve influido por aspectos físicos, la organización del espacio, un ambiente agradable y, también, que adquieren importancia los agentes educativos, como orientadores del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, el clima en el aula se construye por medio de varios factores, principalmente por la relación que se consolide entre los alumnos y profesor-alumnos.

Esto nos lleva a creer que es posible proponer las variables, obteniendo como guía los postulados de Martínez (1996), quien plantea algunos aspectos que configuran el clima en el aula. Al establecer las variables, se puede generar un ejercicio de observación, primordialmente de la interacción entre los estudiantes, de estos con su docente y las acciones implementadas, para exponer diferentes estrategias de recolección de información, como diarios de campo, entrevistas, grupos focales, análisis de casos, entre otras, que permitan reconocer en mayor proporción, el clima en el aula que se propicia diariamente.

3.2.3. Tipo de interacción individual, grupal, familiar y contextual

Figura 6

Taxonomía: tipos de interacción



Los tipos de interacción son una subcategoría de la práctica de interacción, que reconocen las relaciones que se efectúa entre sujetos, en este caso específico, en el ambiente educativo, durante el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, las docentes de primera infancia identificaron que en su quehacer pedagógico existen los "tipos de interacción individual, grupal, familiar y contextual" (TDI. INT. P1. S5).

Vitiello (2014) afirma que: "aunque existen diversos tipos de interacciones, la calidad de las relaciones interpersonales y el nivel de compromiso que existe entre los involucrados son los factores principales que promueven el desarrollo y la generación de conocimiento en los estudiantes" (p. 6).

Desde este horizonte y, con relación a lo que manifiestan las docentes, se puede inferir que para ellas adquiere relevancia la relación individual y grupal con sus estudiantes, pero también la interacción que se estructura con la familia y el contexto. Esta mirada es fundamental, pues buscan propiciar una interacción integral dentro de la práctica pedagógica, como también, establecer relaciones de calidad entre los actores representativos que sobresalen en la práctica de interacción.

La interacción no solo se enfoca en la dinámica dialógica, sino también en la relación que se fortalece por medio de actividades lúdicas, como mencionó una participante: "los juegos de roles, los cantos, las rondas [...], ahí está uno, interactuando con los niños" (TDI. P1. S1).

Teniendo en cuenta esta mirada, cuando se posibilita acciones lúdico pedagógicas, se puede afianzar la interacción individual y grupal, dependiendo de la meta propuesta por medio de la planeación pedagógica; estas acciones, al realizarse en un contexto específico, pueden garantizar la interacción con el entorno, por medio de la exploración del medio y su reconocimiento.

Cuando las docentes vinculan a la familia, la interacción se fortalece, de suerte que se puede estructurar las siguientes relaciones: docente-estudiante(s), docente-familia, docente-estudiante-familia. La primera relación se representa con actores fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el docente y su estudiante

o estudiantes, simbolizando el tipo de interacción individual y grupal; en este tipo de relación, se puede instituir acciones individuales o colectivas, promoviendo no solo el aprendizaje, sino las relaciones de seguridad, confianza y afectividad. En la segunda relación también se ven representados sujetos fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje; la relación entre docente y familia puede generar afinidad para el trabajo en equipo, donde cada estrategia planteada en el aula pueda fortalecerse en casa; por otro lado, durante el desarrollo de esta relación puede originarse acompañamiento, seguimiento, orientación y articulación de nuevas estrategias. Durante la tercera relación entre docente-estudiante-familia se potencia los canales de comunicación y, por consiguiente, la relación de estabilidad, seguridad, confianza, ocurre no solo en el estudiante, sino en el docente y la familia; el trabajo colaborativo es fundamental y permite evidenciar mejores resultados frente al aprendizaje y la interacción.

3.2.4. Tipo de interacción comunicativa, verbal, no verbal y socioafectiva

Las docentes de primera infancia reconocieron que dentro de su quehacer pedagógico también se guían por el “tipo de interacción comunicativo, verbal, no verbal y socio afectivo” (TDI. INT. P1. S4). Si se efectúa una relación entre el tipo de interacción que se encuentra en el numeral 3.2.3, se puede mencionar que el tipo de interacción individual, grupal, familiar y contextual, se produce por medio de la interacción comunicativa, verbal, no verbal y socioafectiva.

De todo ello resulta que adquieren relevancia los canales de comunicación y las relaciones afectivas que se logre estructurar durante la práctica de interacción. Es decir, un gesto o movimiento es esencial como la dinámica dialógica; por consiguiente, también se fortalece la relación afectiva, si se emite un mensaje de empatía por medio de la comunicación verbal o no verbal.

Según Gutiérrez y Vásquez (2011, como se cita en Hernández, 2017) existen tres tipos de interacción que se distinguen entre la relación: profesor-alumno; alumno-alumno y profesor-alumno-currículo, interacciones que fueron mencionadas en el capítulo II del presente libro, que posibilitan relaciones verticales u horizontales, comprendiendo que en la interacción vertical se ejerce una jerarquía y, en la interacción horizontal todos los participantes obtienen importancia, generando ejercicios democráticos.

Bajo lo anterior, se detalla que las docentes de primera infancia no solo identifican al docente y al estudiante como actores fundamentales que permiten la interacción, sino también que involucran a la familia y el contexto.

Por otro lado, Gutiérrez y Vásquez (2011, como se cita en Hernández, 2017) proponen que los tipos de interacción se complementan entre docente-alumno-currículo; en este sentido, las docentes de primera infancia, al generar interacciones individuales o grupales con sus estudiantes frente a las acciones pedagógicas, incluyen el currículo que se aborda durante su práctica pedagógica.

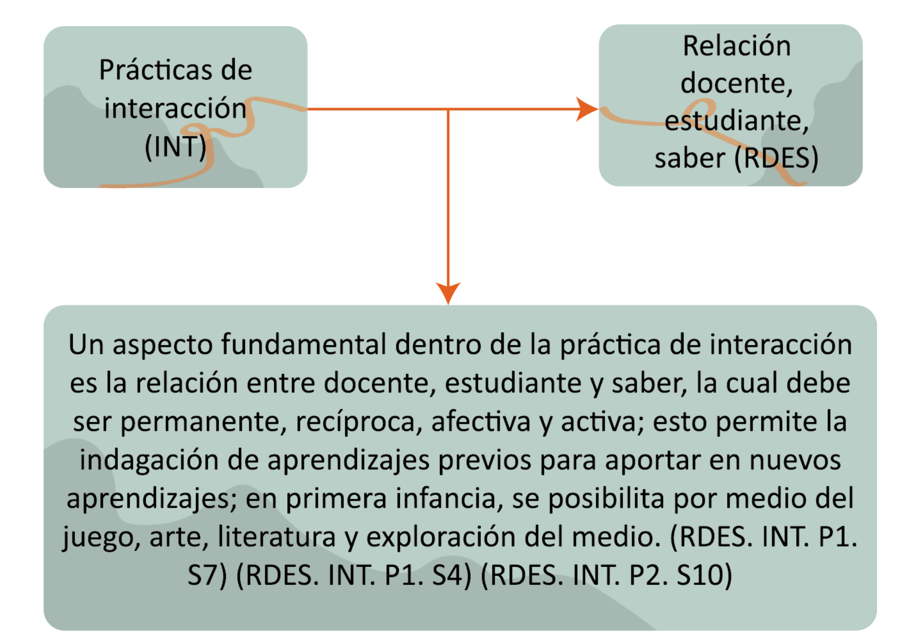
Ciertamente, al suceder el tipo de interacción propuesto por las docentes de primera infancia en el aula, se asume una interacción horizontal, puesto que obtienen el rol de orientadoras, sin ejercer una relación de poder; esto se identifica

cuando ellas permiten que los estudiantes y la familia aporten en la transmisión de intereses, necesidades, habilidades, obteniendo la posibilidad de crear, proponer y participar activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.2.5. Relación entre docente, estudiante y saber: (recíproca, afectiva y activa)

Figura 7

Taxonomía: relación docente, estudiante, saber



La relación entre docente, estudiante y saber durante la práctica de interacción para las docentes de primera infancia "debe ser permanente, recíproca, afectiva y activa" (RDES. INT. P1. S7).

Para comprender lo propuesto por las docentes, es importante clarificar lo siguiente: cuando se habla de relación permanente, se hace énfasis en que existe una conexión entre sujetos por alguna circunstancia y, en esa medida, la relación es constante; por otro lado, hacer énfasis en lo recíproco se refiere a la relación en la que los sujetos responden en la misma medida; es decir, existe una respuesta similar frente a una acción o situación; cuando se habla de afectiva, la relación se basa en la emocionalidad, y la relación activa se enfoca en mantenerse dinámica y sostenible.

Priorizar el tipo de relación permanente, recíproca, afectiva y activa, entre docente, estudiante y saber, edifica el proceso de enseñanza/aprendizaje puesto que, al correlacionarse, se convierte en constante y dinámica. En ese aspecto, el aprendizaje se articula por medio de acciones lúdicas y didácticas.

Como manifestaron las docentes, "la interacción con estudiantes de primera infancia [...] se posibilita por medio del juego, arte, literatura y exploración del medio" (RDES. INT. P2. S10). En este sentido, se puede argumentar que la relación

se fortalece implementando acciones por medio de las actividades rectoras en primera infancia, lo que efectivamente se consolida en un ejercicio lúdico pedagógico que influye en las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas.

Es más: se retoma la percepción de una participante, quien manifestó que “la relación entre docente/estudiante es una relación de confianza, de brindarle al niño ese afecto, para él que pueda expresarse y pueda demostrar tanto sus necesidades como también sus sentimientos” (RDES. P1. S10). Durante esta apreciación se observa que la relación afectiva adquiere un valor representativo dado que, al generarse, posibilita que docente y estudiante fortalezcan la interacción y así, conozcan las necesidades e intereses, para abordarlas por medio del currículo y sus estrategias pedagógicas.

Frente a ello, es fundamental reconocer la concepción de contextos pedagógicos como espacios de lenguaje en los que se comparte diversos saberes; de esta manera, durante esta transmisión de conocimientos se posibilita el escenario de interacción, comprendiendo su intencionalidad (Correa, 2006).

Bruner (como se cita Stubbs, 1978) plantea que el lenguaje y la situación son inseparables. Esta afirmación destaca para comprender los tipos de interacción que se ejecuta en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje. Por esto, en el contexto educativo se remite a una interacción situada, lo que invita a analizar que en el aula se posibilita el contexto social dialógico y relacional.

3.2.6. Relación entre docente, estudiante y saber, indagación de aprendizajes previos

Esta categoría inductiva surge al reconocer la percepción de las docentes, quienes manifestaron que “la relación entre docente, estudiante y saber, permite indagar aprendizajes previos, para aportar en nuevos aprendizajes” (RDES. INT. P1. S4).

En este orden de ideas, se retoma la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), que fue mencionada en un capítulo anterior, donde se percibe la importancia del aprendizaje previo y de reconocer aquellos conocimientos con los que el sujeto cuenta. Al hablar de ello, se puede correlacionar la teoría del aprendizaje significativo con el modelo pedagógico constructivista.

Para el constructivismo “las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el estudiante ya sabe. Así, los nuevos conocimientos se vinculan de manera estrecha con los conocimientos anteriores que el estudiante posee dentro de su estructura cognitiva” (De Zubiría, 2006, p. 101).

Comprendiendo lo anterior, dentro de su quehacer pedagógico, las docentes estructuran una relación de interacción docente-estudiante y saber, enfocada en el modelo pedagógico constructivista, que es el modelo que orienta sus acciones pedagógicas propuestas en su proyecto educativo y, la teoría del aprendizaje significativo, construyendo de esta manera, una relación exploratoria constante, donde docente y estudiante, en un ejercicio inicial de indagación de conocimientos previos, asumen una postura de construcción, proposición y estructuración de nuevas estrategias, partiendo de la base con la que cuentan unos y otros; así, la transmisión del saber se orienta hacia aquellas necesidades e intereses identificadas.

Este proceso se puede orientar teniendo como base unos patrones de intercambio: (docente - estudiante), (estudiante - docente, estudiante), (estudiante, docente – estudiante – estudiante - docente). Durante la primera interacción se reconoce que el docente inicia este proceso, convirtiéndose en una propuesta unidireccional, lo que no establece interacciones prácticas con los estudiantes; en la segunda interacción, el estudiante propone el ejercicio y el docente continúa con el intercambio, permitiendo que nuevamente el estudiante responda; y, en la tercera interacción, se produce relaciones con sentido, donde estudiantes y docentes participan activamente de la dinámica interactiva.

Reconociendo la percepción de las docentes, el patrón de intercambio con el cual puede generarse un proceso de interacción más efectivo para indagar aprendizajes previos u otro tipo de información, puede ser: (estudiante - docente, estudiante), (estudiante, docente – estudiante – estudiante - docente). Si la interacción surge desde el docente, es decir (docente - estudiante), debe garantizarse que el proceso sea enriquecedor y, generar un ejercicio constante y dinámico, para que la interacción logre ser efectiva; de lo contrario, no se podría indagar profundamente los deseos de los sujetos, sus conocimientos previos, necesidades, intereses y habilidades, pues el proceso sería unidireccional; por ello, un esquema favorable podría ser: docente – estudiante – docente - estudiante.

3.3. Prácticas de evaluación

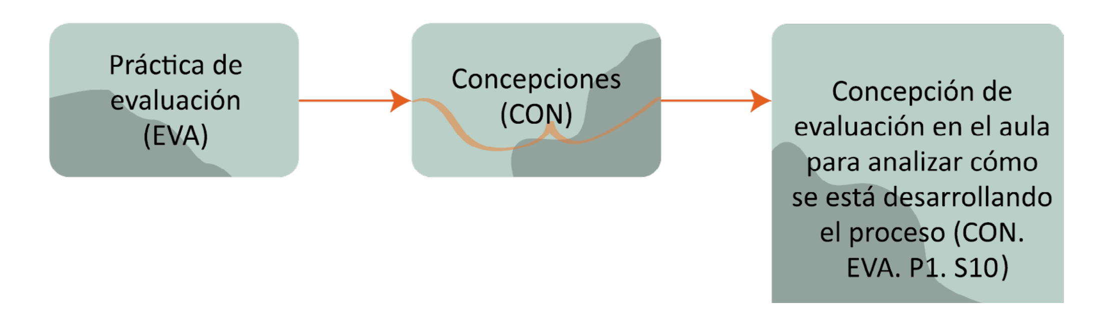
Esta categoría se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: Identificar las prácticas de evaluación según las dimensiones axiológica, teórica, metodológica en el contexto de aula.

A continuación, se ubica la interpretación de los resultados frente a la categoría, subcategorías y categorías inductivas.

3.3.1. Concepciones de la evaluación en el aula

Figura 8

Taxonomía: concepción de la evaluación



Frente a esta subcategoría, las docentes de primera infancia expresaron: “concepción de evaluación en el aula para analizar cómo se está desarrollando el proceso” (CON. EVA. P1. S10).

Durante el capítulo II se mencionó el postulado de González (2000), quien propuso que se requiere comprender que la evaluación es relevante dentro del aula, para lograr implementar procesos de seguimiento, teniendo en cuenta que en algunos escenarios es importante modificar la metodología de evaluación o, adaptarla según la situación particular de cada estudiante. Se convierte la evaluación en un juicio del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al contrastar lo propuesto por las docentes de primera infancia y el autor, se identifica similitud frente a la concepción de la evaluación, comprendiendo que durante esta práctica se logra realizar seguimiento de aquel proceso propuesto y liderado en el aula. En este sentido, es fundamental que la evaluación se realice con una metodología que se ajuste a las necesidades contextuales y a las particularidades de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Durante el análisis del proceso efectuado en la evaluación, se puede evidenciar las fortalezas de las estrategias propuestas, como también los aspectos que requieran mejoramiento o seguimiento; por otro lado, invita a implementar constantes alternativas didácticas para la transmisión de conocimientos.

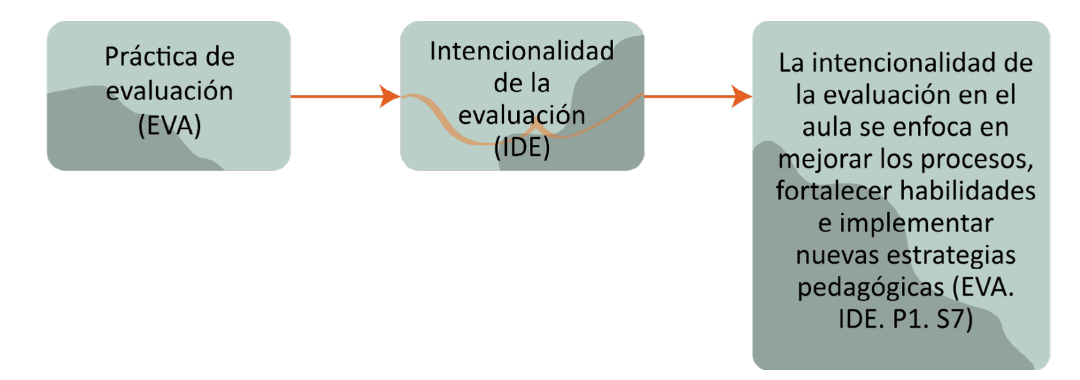
Lo expuesto se hace visible en la percepción que brindaron las docentes; entre ellas: “la evaluación es muy importante porque según eso, uno sabe los avances y el proceso que se ha tenido con ellos, si ha sido significativo” (CON. P1. S8).

Centrarse en las percepciones acerca de la evaluación permite interpretar que el concepto como tal se puede abordar de diversas formas, considerando las características del sistema educativo, de la ideología, de las acciones pedagógicas, la capacidad operativa, ya que, la evaluación es entendida como el proceso donde se recoge información y se efectúa el análisis de la misma, permitiendo la retroalimentación y ajuste de estrategias, según los objetivos establecidos en los currículos y en la institución educativa.

3.3.2. La intencionalidad de la evaluación en el aula

Figura 9

Taxonomía: intencionalidad de la evaluación



La intencionalidad de la evaluación en el aula, para las docentes de primera infancia "se enfoca en mejorar los procesos, fortalecer habilidades e implementar nuevas estrategias pedagógicas" (EVA. IDE: P1. S7).

Al respecto, el MEN (2008) manifiesta que la intencionalidad de la evaluación se ve influida por la situación del grupo durante el momento que esté vivenciando: intereses distintos, capacidades heterogéneas en cada estudiante, la relación que el maestro haya logrado establecer con sus alumnos y la expectativa que estos vayan construyendo respecto a lo que se les está enseñando. La afirmación anterior sugiere lo que mencionó una participante: "la intencionalidad de evaluación en el aula es observar si algún proceso o estrategia que se esté desarrollando en ella, necesita un ajuste, necesita cambios, teniendo en cuenta el interés de los niños y niñas" (IDE. P1. S6).

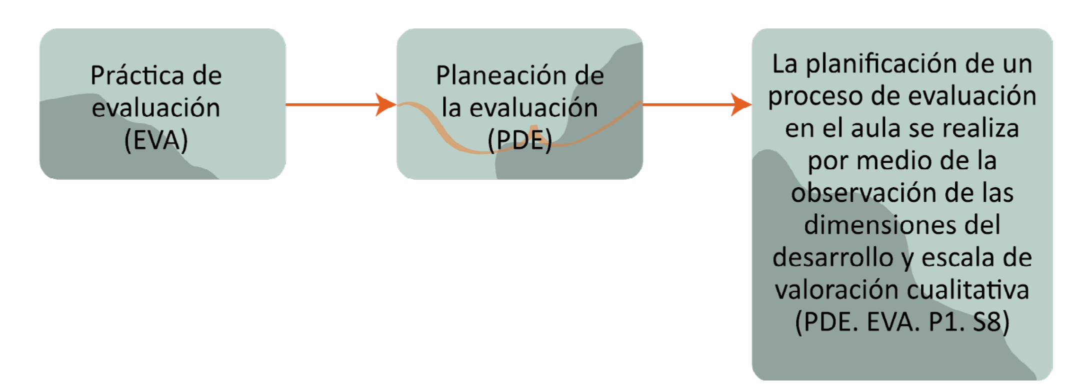
Todavía más: la intencionalidad es generar acciones permanentes, que se ajusten a las necesidades, intereses, potencialidades, habilidades, destrezas, de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza/aprendizaje; de esta manera se puede forjar nuevas estrategias lúdico-pedagógico-didácticas del aprendizaje y, metodologías prácticas que vinculen los aspectos relevantes a potenciar y, posteriormente, a evaluar.

Al hablar de niños y niñas de primera infancia y, recogiendo las miradas de las docentes participantes, la intencionalidad se orientaría hacia evaluar las acciones propuestas que aporten en las dimensiones del desarrollo por medio de la planificación de estrategias que involucren a las actividades rectoras en primera infancia.

3.3.3. La planificación del proceso de evaluación en el aula

Figura 10

Taxonomía: planeación de la evaluación



Todo proceso, antes de ser implementado, debe someterse a una planificación, en donde se estructure objetivos, metas, recursos, metodologías, entre otras, del procedimiento que se llevará a cabo, con el fin de ejecutar seguimiento a lo planteado. Para las docentes de primera infancia, "la planificación de un proceso de evaluación en el aula se realiza por medio de la observación de las dimensiones del desarrollo y escala de valoración cualitativa" (PDE. EVA. P1. S8).

En este sentido, dentro de las dimensiones del desarrollo en primera infancia, se encuentra: cognitiva, comunicativa, corporal, socioafectiva, artística, que se constituyen en pilares fundamentales a potenciar dentro de las acciones pedagógicas durante esta etapa.

Desde luego, la escala de valoración cualitativa:

> Es un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niños y niñas menores de 6 años de edad. Valora las actividades espontáneas y naturales de los niños y las niñas cuando interactúan con sus pares, padres de familia, docentes, agentes educativos o cuidadores responsables, que velan por su bienestar mental, físico y social. (Pontificia Universidad Javeriana, 2016, p. 10)

Para realizar la evaluación, la escala tiene en cuenta tres relaciones:

- **Relación con los demás:** durante la evaluación de esta dimensión resaltan tres procesos psicológicos: 1. Comunicación verbal y no verbal; 2. Interacción desde la independencia y cooperación; 3. Construcción de normas desde la autonomía.
- **Relación consigo mismo:** se enfoca en la identidad personal y social, integrando de igual manera tres procesos psicológicos: 1. Identidad desde lo personal/género y social; 2. Autoestima; 3. Manejo corporal.
- **Relación con el entorno:** la Pontificia Universidad Javeriana (2016) afirma:

> Que se genera una comprensión e interiorización por parte del niño y la niña, de la existencia de una realidad externa, conformada por objetos, fenómenos físicos y sociales. […] Esta comprensión involucra la capacidad de exploración y explicación de lo real, así como la construcción de los instrumentos cognitivos necesarios para conocer y comprender el mundo externo. Igualmente, implica el aspecto afectivo que moviliza y motiva al niño a conocer y a aprehender la realidad. (p. 18)

Durante esta relación también se integra tres procesos psicológicos: 1. Conocimiento de los objetos; 2. Relaciones de causalidad; 3. Representación de la realidad social.

Lo expuesto permite analizar que la planificación de la evaluación en el aula para las docentes de primera infancia se enfoca atendiendo las dimensiones del desarrollo; como instrumento de aplicación, emplean la escala de valoración cualitativa; en este sentido, la observación se constituye en un factor primordial, así como, la participación de la familia, ya que son actores que brindan información relevante y complementaria.

Añadamos que, para planificar el proceso de evaluación en el aula, se puede realizar un procedimiento que brinde respuesta a las necesidades del contexto. Inicialmente, puede generarse un ejercicio de diagnóstico donde se recolecte información que permita identificar las necesidades e intereses de la población participante y, como las actividades ya planteadas se ajustan a ellas evaluando su

viabilidad, durante este proceso también se puede examinar los conocimientos previos que tengan los niños y las niñas para que, al finalizar la aplicación de la estrategia, se estime su impacto o el aprendizaje adquirido. Como segundo momento se recomienda evaluar el desarrollo del proceso durante su aplicabilidad, con el fin de estructurar posteriormente nuevas metodologías, recursos o didácticas para transmitir el conocimiento requerido por la población, si se llega a evidenciar esa necesidad. Como tercer momento, se generaría la evaluación final de todo el proceso implementado; de esta manera, se puede reconocer si la planificación de la evaluación en el aula brinda respuesta a los objetivos propuestos. Cabe resaltar que este proceso tendría como bases, las dimensiones del desarrollo y la escala de valoración cualitativa, frente a la relación con los demás, consigo mismo y con el entorno.

3.3.4. Aplicación de la evaluación en el aula durante toda la jornada

Figura 11

Taxonomía: momento de aplicación de la evaluación



Rosales (1990) afirma:

> Es necesario evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Es necesario conocer las características de los procesos y no solo de los resultados. Por otra parte, la evaluación ha de abarcar además la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. La actividad evaluadora ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas. Sólo de esta manera será posible tomar medidas que puedan contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza. (p. 11)

Como expresa este autor, es fundamental que la acción de evaluar se prolongue durante todo el proceso implementado, con el fin de reconocer las fortalezas, aspectos por mejorar, causas, consecuencias, que contribuyan al fortalecimiento del ejercicio evaluativo.

Según las docentes de primera infancia, el momento de aplicación de la evaluación en el aula, debe ejecutarse "durante toda la jornada". (MDA. EVA. P1. S7).

Pimienta (2008) reflexiona frente a los momentos que debe contener la evaluación; primero, la evaluación inicial: su fin es el diagnóstico; segundo: evaluación durante el desarrollo del proceso: valoración continua del aprendizaje y, tercero, la evaluación final: reflexión en torno al cumplimiento de los objetivos.

El momento de aplicación se debe ajustar a las necesidades contextuales y a las actividades específicas propuestas.

En líneas generales, la evaluación se constituye en una práctica constante donde docentes y estudiantes, al inicio, durante y al final del desarrollo de las acciones pedagógicas, identifican el impacto, fortalezas, necesidades, aspectos por mejorar, entre otras, del proceso que están llevando a cabo.

Lo expuesto se hace visible en la mirada de una participante, cuando mencionó que la evaluación se realiza "durante toda la jornada, porque estamos en constante interacción con ellos; a través de la observación directa con los niños, estamos evaluándolos" (MDA. P1. S1).

Bajo este planteamiento, la observación retoma protagonismo para identificar si las estrategias pedagógicas se ajustan a las necesidades, intereses y, en general, a estimular las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia en el aula.

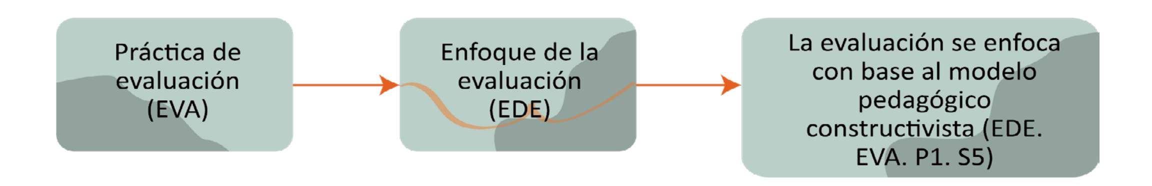
La dimensión socioafectiva cobra relevancia al encontrar descripciones como la siguiente, donde la participante manifestó que la evaluación se realiza "en todo momento, desde el saludo, porque se está evaluando el estado anímico, desde que llega hasta que se va" (MDA. P1. MC). Este concepto atribuye la importancia de observar, no solo resultados académicos frente a competencias cognitivas, motoras, entre otras, sino también el desarrollo emocional de los niños y las niñas, durante el proceso de atención integral en primera infancia, evidenciándose en su comportamiento.

En síntesis, un proceso evaluativo positivo se posibilita cuando se observa al niño o niña de manera integral, evaluando competencias, habilidades, destrezas, logros, su desarrollo socioafectivo, consigo mismo, con los demás y el entorno.

3.3.5. La evaluación con base en el modelo constructivista

Figura 12

Taxonomía: enfoque de la evaluación



El enfoque de la evaluación se desarrolla observando la aplicabilidad que un contexto le atribuye a la práctica evaluativa. En este caso particular, las docentes manifestaron que "la evaluación se enfoca con base en el modelo constructivista" (EDE. EVA. P1. S5).

El modelo pedagógico constructivista guía las acciones de las docentes, puesto que la Fundación Ambiental Pro vida y el proyecto educativo sustentan su práctica pedagógica estableciendo como base esta propuesta.

Martínez (2007) refiere que:

> El constructivismo enfatiza en la evaluación del desarrollo como una forma de continuar y aproximarse al conocimiento, parte del principio de las diferencias, la clasificación, agrupación o sistematización de los elementos conceptuales, procedimentales o actitudinales. La evaluación constructivista requiere un alto contenido simbólico que permita evaluar procesos que han sido construidos en niveles centrales y periféricos, finalmente la evaluación desde este enfoque hace énfasis en las construcciones personales de los estudiantes generando así una compresión del mundo de una manera significativa. (p. 22)

Es primordial reconocer la viabilidad de aplicar el modelo pedagógico constructivista en la práctica de evaluación, considerando que este proceso genera congruencia en el desarrollo de la apuesta pedagógica y reconoce la importancia de la construcción personal que los estudiantes establecen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Casanova (como se cita en Pimienta, 2008) propone que la evaluación se puede orientar, teniendo en cuenta la evaluación **sumativa** y la **formativa**, según la metodología que se proponga en las estrategias pedagógicas del aula. Durante el capítulo II se profundizó sobre estos tipos de evaluación, para brindar claridad al proceso expuesto.

En virtud de los resultados y, contemplando el aporte de Casanova, el enfoque de evaluación se direcciona hacia la evaluación **formativa**, puesto que el proceso de evaluación con los niños y niñas de primera infancia en la experiencia de las docentes se fundamenta frente a un planteamiento cualitativo. En esta medida, se les brinda a los procesos, un valor integrado, otorgando validez a cada acción que el estudiante realice y, por ello, se logra estructurar un plan de mejoramiento, proponiendo nuevas estrategias didácticas para fortalecer procesos individuales y grupales.

3.4. Relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación con el modelo pedagógico de la institución

Previamente se abordó las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación, para reconocer su aplicabilidad dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje con estudiantes de primera infancia en el aula, a través de la descripción de las docentes de cada una de las prácticas.

Durante esta sección se identificó la relación entre las prácticas y el modelo pedagógico constructivista, que responde a los planteamientos del proyecto pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida.

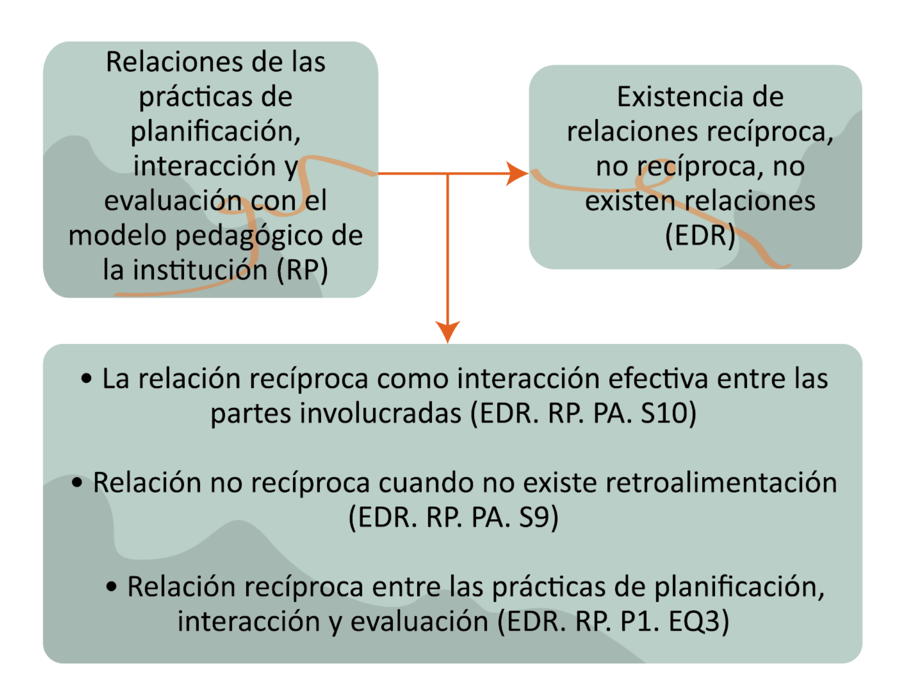
Esta categoría se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: analizar las relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación con las declaraciones efectuadas en el modelo pedagógico institucional.

A continuación, se encuentra la interpretación de los resultados frente a la categoría, subcategorías y categorías inductivas.

3.4.1. Existencia de relaciones: recíproca, no recíproca, inexistente

Figura 13

Taxonomía: relacion recíproca y no recíproca



Es relevante reconocer la concepción que las docentes de primera infancia tuvieron frente a la relación recíproca y no recíproca; en este sentido, a la primera la identificaron “como interacción efectiva entre las partes involucradas” (EDR. RP. PA. S10). En contraste, la segunda se presenta para las docentes “cuando no existe retroalimentación” (EDR. RP. PA. S9).

Según la RAE (s.f.), recíproco significa, hacer que dos cosas se correlacionen, hacer que haya correspondencia de una persona o cosa con otra o, lograr que una acción responda a otra semejante. Por otro lado, no recíproco representa no responder de igual manera a una acción”.

Desde este significado, lo recíproco se convierte en correspondencia mutua frente a algo y lo no recíproco a la inexistencia de una respuesta similar.

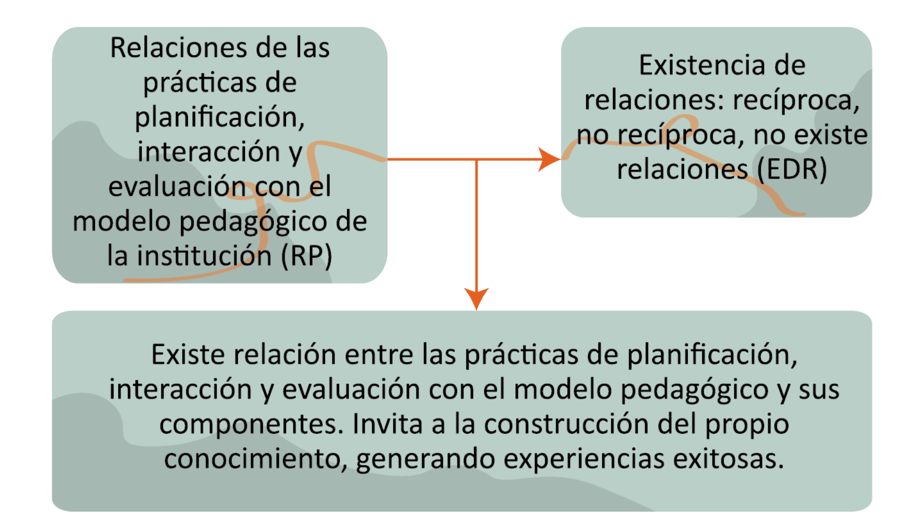
Bajo este argumento, las docentes manifestaron que existe “relación recíproca entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación” (EDR. RP. P1. EQ3). Esto sugiere que las prácticas de planificación, interacción y evaluación se correlacionan entre sí, aportando en el desarrollo de las acciones pedagógicas y, se visibiliza al encontrar percepciones como las siguientes: “la relación se mantiene recíproca durante la interacción y el desarrollo de las actividades como en los

momentos de evaluación y planificación" (EDR. P1. EQ1), "ya que las actividades que se desarrollan son de su interés, son lúdicas, divertidas y estratégicas" (EDR. P1. EQ2).

Cabe señalar que las prácticas apuntan hacia el mismo objetivo, meta o direccionamiento, buscando que cada estrategia pedagógica aporte significativamente a las necesidades e intereses de los niños y niñas, lo que trae consigo la oportunidad de generar curiosidad y motivación hacia el aprendizaje.

Figura 14

Taxonomía: modelo pedagógico y práctica de planificación, interacción y evaluación



En ese mismo contexto, se indagó con las docentes de primera infancia, su concepción acerca de tres aspectos: uno, sobre el modelo pedagógico; dos, acerca del modelo pedagógico constructivista y tres, frente a la existencia de relación entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación con el modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida.

En efecto, al modelo pedagógico lo reconocieron como "una directriz o guía que brinda estrategias pedagógicas, para aplicarlas según las necesidades de la población" (EDR. RP. P1. S8).

Lo cierto es que, un modelo pedagógico es un "paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación" (Vásquez, 2012, p. 160), entendiéndolo como una representación que puede coexistir con otros y que es un mecanismo de organización para buscar nuevos aprendizajes en lo pedagógico.

En este mismo contexto, cada institución educativa propone su modelo pedagógico, que se ajusta a la apuesta pedagógica que dirige su misión institucional.

Para las docentes de primera infancia, "el modelo pedagógico constructivista invita a la construcción del propio conocimiento, generando experiencias y aprendizajes significativos" (EDR. RP. P2. S10).

Berrocal (2013) menciona que el constructivismo, como modelo pedagógico, busca que el estudiante y el docente construyan el conocimiento, atendiendo las necesidades e intereses de los sujetos que desean aprender; es decir, que se posibilita la construcción de nuevos conocimientos a partir de los adquiridos previamente, generando nuevas representaciones de su entorno y de sus interacciones sociales o pedagógicas según el caso.

Lo mencionado se contempla en percepciones como la siguiente:

> El modelo pedagógico que tenemos en la fundación es el constructivismo, que busca que el niño construya su propio conocimiento, a través de las cuatro actividades rectoras que son el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura; también buscamos que el niño construya sus conocimientos a través de sus propias experiencias. (EDR. P2. S7)

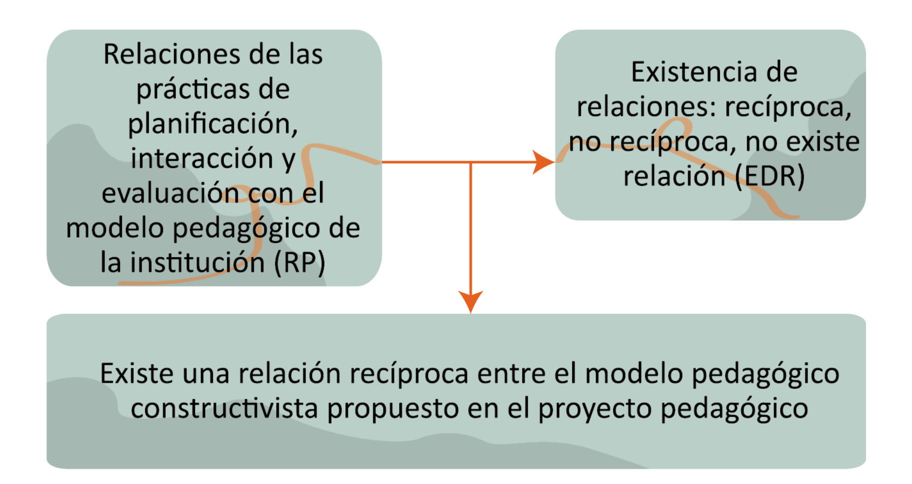
De esta manera, se visibiliza congruencia entre la teoría y la práctica, reconociendo que el modelo pedagógico constructivista orienta cada acción pedagógica que se plantea en el escenario educativo con los niños y niñas de primera infancia, lo cual conduce a que las docentes reconozcan que "las prácticas de planificación, interacción y evaluación se relacionan con el modelo pedagógico y sus componentes" (EDR. RP. P2. EQ3).

Analizando los anteriores planteamientos teóricos y acogiendo las percepciones de las docentes, se puede exponer que, al orientar las estrategias pedagógicas integrales con base en el modelo pedagógico, se brinda soporte a su práctica pedagógica, interpretando de esta manera que se implementa el proceso según la guía que propone su proyecto pedagógico. En esta medida, las prácticas de planificación, interacción y evaluación deben dar respuesta al modelo pedagógico, para lograr los objetivos en el aula e institucionales.

Previamente se ha descrito las prácticas de planificación, interacción y evaluación, hallando una postura en común y es que, como pilar fundamental, las estrategias pedagógicas, las acciones de interacción y evaluación son propuestas según intereses, necesidades, particularidades de la población, contexto y aprendizajes previos; todo esto se enmarca dentro de los planteamientos del modelo pedagógico constructivista y la forma como el docente acompaña un proceso y brinda recursos y, el estudiante, según sus potencialidades e intereses, los retoma para su desarrollo integral.

Figura 15

Taxonomía: existencia de relación recíproca entre las prácticas y el modelo pedagógico constructivista



En líneas generales, para las docentes de primera infancia "existe relación recíproca entre el modelo pedagógico constructivista y la práctica de planificación" (EDR. RP. P3. S10), "la práctica de interacción" (EDR. RP. P4. S10) y "la práctica de evaluación" (EDR. RP. P5. S10).

Inicialmente, se aborda la existencia de relación entre el modelo pedagógico constructivista y la práctica de planificación. Para el constructivismo, recobran importancia las construcciones previas que obtienen los sujetos, asociando lo anterior con la teoría del aprendizaje significativo, como se ha mencionado en anteriores apartados o capítulos del presente libro. De esta manera, los nuevos conocimientos se vinculan con los previos, dentro de la estructura cognitiva, propiciando la adquisición de aprendizajes significativos.

De acuerdo con De Zubiría (2006,) se debe tener en cuenta el propósito o intencionalidad educativa, contenido, secuencias, estrategias metodológicas y criterios - métodos evaluativos.

Al hablar de propósito o intencionalidad educativa en el modelo constructivista, se entiende que el proceso educativo se debe enfocar en una comprensión de la cognición de los estudiantes, abordando contenidos científicos que parten de las acciones que ejecutan los estudiantes, todo lo cual debe partir de la exploración de intereses y necesidades; por ello, el constructivismo explora tres tipos de contenidos: los procedimentales (proceso), los cognitivos (conceptos) y los actitudinales (principios).

Desde esta perspectiva, la planificación que las docentes de primera infancia efectúan en su quehacer pedagógico se relaciona con el constructivismo, puesto que el ejercicio de enseñanza/aprendizaje por medio de las estrategias pedagógicas se enfoca con una intencionalidad; se obtiene el contenido por medio de las necesidades e intereses identificados y, en esta medida, se propone una secuencia, metodologías, criterios, entre otras.

Lo expuesto se visualiza en lo que sostiene una docente al mencionar que sí existe una relación recíproca entre el modelo pedagógico y la práctica de planificación, "ya que se tiene en cuenta el modelo para la planeación de las actividades" (EDR. P3. S1).

En cuanto a la relación recíproca entre la práctica de interacción y el modelo pedagógico constructivista, se consolida en un aspecto primordial, dado que una relación activa, dinámica y cercana, aporta en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así, es decisivo el rol que cumple el docente en la interacción, generando relaciones positivas de acercamiento, confianza y seguridad, para que el estudiante responda en igual medida, y se logre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como mencionó una participante frente a la relación entre la práctica de interacción y el constructivismo "constantemente […] nos basamos más en la lúdica, en la recreación, en que el niño explore, indague, en que tenga la capacidad no solamente de hacer las cosas repetitivamente, sino que entienda el porqué de las cosas que hace para que el aprendizaje sea más significativo" (EDR. P4. S3), lo que incide en que la interacción sea una práctica lúdica que se fortalece en las relaciones que se estructura cotidianamente por medio de las estrategias propuestas y la retroalimentación de los procesos implementados.

Planteada así la cuestión, se aborda la relación recíproca de la práctica de evaluación y el modelo pedagógico constructivista. Para el constructivismo, la evaluación es subjetiva y parte de la experiencia personal; debe realizarse integralmente; se atiende el proceso individual, ya que no se permite el espacio de comparación; al ser subjetiva, se recomienda que responda al carácter cualitativo.

Por esta razón, la práctica evaluativa que las docentes implementan en el aula, es de carácter cualitativa; se efectúa por medio de la observación, las dimensiones del desarrollo y la escala de valoración cualitativa.

En este proceso, no solo se evalúa la evolución de los niños y niñas, sino que se realiza la observación de la viabilidad de las estrategias propuestas. Esto se hace visible al enunciar que la relación entre la práctica y el constructivismo "es muy importante, porque miramos si nuestro proyecto está funcionando, si tiene validez, si está enfocado según las necesidades de los niños, los intereses, las dificultades que pueden tener; esta evaluación, pues, se realiza a diario, a ver que más estrategias podemos implementar, pues el proyecto puede enfatizar unas cosas; puede que, como docentes, implementemos nuevas estrategias" (EDR. P5. S4).

En síntesis, las tres prácticas proporcionan respuestas a los planteamientos del modelo pedagógico constructivista, garantizando de esta manera que el proyecto pedagógico propuesto tenga validez en sus proyecciones.

Capítulo 4.

Hacia un modelo de didáctica alternativa en primera infancia

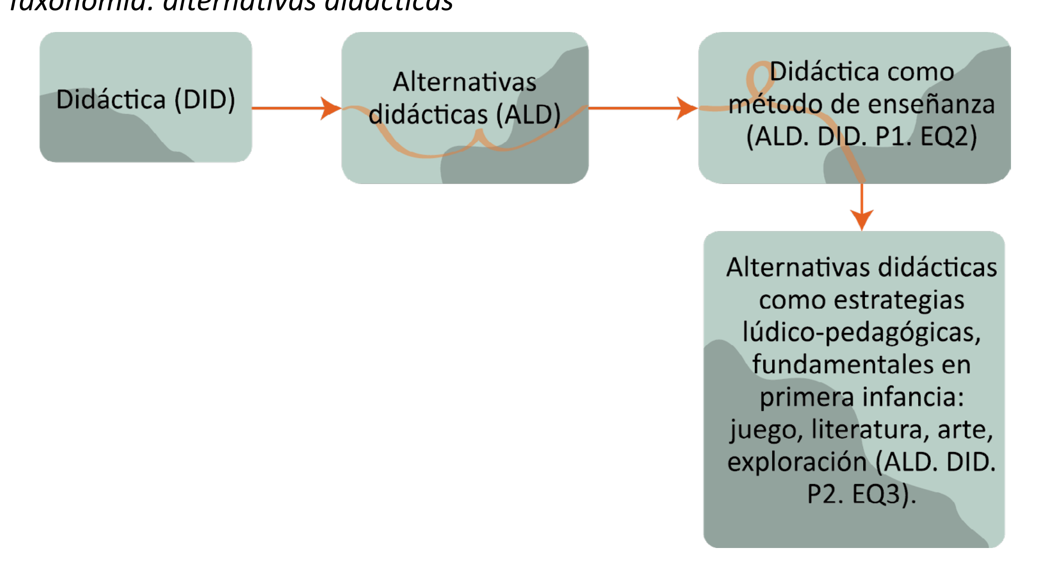
Las alternativas didácticas representan algunas estrategias de enseñanza, aprendizaje, innovación o evaluación, para la construcción didáctica de saberes, aportando en el desarrollo integral de los sujetos inmersos en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje. Es importante que las alternativas didácticas respondan a las necesidades e intereses de la población, a nivel cognitivo, emocional, contextual, social y relacional.

Esta categoría se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: proponer alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación.

4.1. Didáctica como método de enseñanza

Figura 16

Taxonomía: alternativas didácticas



Inicialmente, es vital conocer la conceptualización que le brindaron las docentes a la didáctica, mencionando que es entendida "como método de enseñanza" (ALD. DID. P1. EQ2).

Desde esta perspectiva, la didáctica se orienta hacia la adquisición de un saber de forma dinámica e innovadora, forjando conocimientos tanto prácticos como teóricos, a través de diversos instrumentos, metodologías y procesos investigativos que posibiliten aprendizajes pertinentes y significativos.

Por su parte, el método de la enseñanza es concebido como un medio que utiliza la didáctica, para orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje, permitiendo el logro de objetivos propuestos.

En vista de los aportes teóricos anteriores, es esencial generar acciones didácticas que se ajusten a las necesidades de la población participante durante el ejercicio de enseñanza/aprendizaje. posibilitando de esta manera la estimulación hacia la adquisición de un aprendizaje significativo. Este método de enseñanza puede ser reconocido como didáctica de aprendizaje.

Lo expuesto y la descripción de las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación que brindaron las docentes, invitaron a generar el siguiente análisis: se puede reconocer que el aprendizaje en el aula es tomado como producto, proceso y función. Esto se visibiliza de la siguiente manera: el aprendizaje como producto se evidencia cuando se busca reconocer un resultado frente a las actividades implementadas durante el ejercicio de enseñanza/aprendizaje; por otro lado, el aprendizaje como proceso se visibiliza cuando las docentes, por medio de la observación, reconocen las fortalezas, los aspectos por mejorar o las necesidades durante sus actividades cotidianas, pedagógicas y relacionales; y, para finalizar, el aprendizaje como función se manifiesta cuando se destaca variables como la motivación, interacción, confianza, seguridad, que influyen en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje.

Efectivamente, la didáctica de aprendizaje busca posibilitar, por medio de acciones, actividades, adaptaciones curriculares, una apropiación más acertada hacia el proceso de aprendizaje y, un estilo de enseñanza más pertinente.

En consecuencia, las docentes de primera infancia utilizan como método de enseñanza a la didáctica, puesto que en su quehacer pedagógico se convierte en una variable positiva para estructurar las estrategias pedagógicas, comprendiendo que la población de primera infancia requiere alternativas novedosas, lúdicas y prácticas para su formación con base en las dimensiones del desarrollo, necesidades, intereses y formación integral.

4.1.1. Alternativas didácticas como estrategias lúdico pedagógicas en primera infancia: juego, literatura, arte, exploración

Desde este horizonte, las alternativas didácticas ocupan un papel fundamental para lograr una transmisión efectiva de saberes y de construcción personal de conocimientos; en este sentido, el desarrollo de estas alternativas debe responder

a aspectos cognitivos y contextuales. Para las docentes, son concebidas "como estrategias lúdico pedagógicas, fundamentales en primera infancia: juego, literatura, arte, exploración" (ALD. DID. P2. EQ3).

Knowles (2006) expresa que las alternativas didácticas deben responder a unas funciones de innovación, motivación, estructuración de realidades, mediación y formación. Estas funciones son respaldadas por criterios como la pertinencia del proyecto curricular, la aplicación didáctica de las acciones, la organización del espacio en donde se generará las estrategias.

Es más: al hablar de juego, literatura, arte y exploración del medio, se hace referencia a las actividades rectoras en primera infancia propuestas por el gobierno nacional, por medio de sus instituciones, que buscan garantizar el desarrollo integral en esta etapa. Las actividades rectoras orientan las estrategias pedagógicas para que el aprendizaje se ajuste a las necesidades de la población y el entorno, lo cual se visibiliza cuando las docentes revelan la importancia de la "utilización de videos, música que invite al aprendizaje, o también la literatura de cuentos, de análisis de imágenes o libros científicos" (ALD. P2. EQ2), como también "el uso del arte, sea pintura, teatro o, de creaciones libres" (ALD. P2. EQ3).

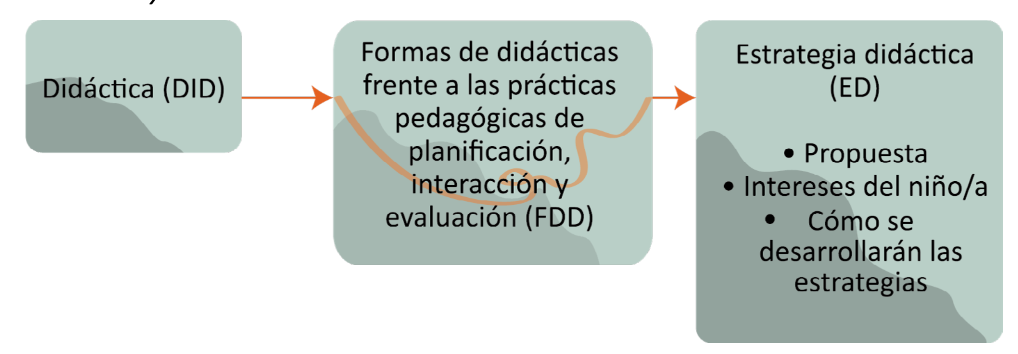
Estas afirmaciones sugieren que las alternativas didácticas se componen de las actividades rectoras en primera infancia, trayendo consigo la posibilidad de transmitir el saber y la construcción de conocimientos por medio de funciones innovadoras, estrategias pedagógicas que brinden respuesta a necesidades e intereses, interacción entre los sujetos participantes y el entorno, como también, la capacidad formativa, subjetiva y mediadora.

En vista de los resultados, las alternativas didácticas implementadas por las docentes se orientan bajo los lineamientos nacionales para atención en primera infancia, teniendo en cuenta los planteamientos del proyecto pedagógico institucional; de esta manera, los objetivos en el aula y los institucionales se correlacionan para lograr un ejercicio de enseñanza/aprendizaje positivo.

4.1.2. La didáctica lúdico pedagógica en las prácticas de planificación, interacción y evaluación

Figura 17

Taxonomía: formas de didácticas frente a las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación



Las docentes expusieron que su forma didáctica es "la didáctica lúdico pedagógica, frente a las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación" (FDD. DID. P1. EQ3). Implementar didácticas lúdico pedagógicas determina la posibilidad de que el ejercicio de enseñanza/aprendizaje se brinde en un escenario dinámico y activo.

Cabe resaltar que la estrategia didáctica que en el aula se ha propuesto con los niños y niñas de primera infancia, según las docentes, se ha estructurado así:

> Propuesta de objetivo, intereses del niño, cómo se va a desarrollar las estrategias didácticas, porque hay dos formas: la directa e indirecta; la directa es pues, los cuentos, rondas, juegos y demás herramientas y, la indirecta que es la observación y nosotros hacemos el análisis de lo que los niños expresan. (ED. EQ 1,2,3)

Ciertamente, generar estrategias lúdico pedagógicas frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, fortalece las acciones pedagógicas en concordancia con los planteamientos teóricos que orientan el ejercicio de enseñanza/aprendizaje, en el contexto de la investigación efectuada.

Debido a esto, se propuso una alternativa didáctica para las docentes de primera infancia, en consonancia con el modelo pedagógico constructivista y, atendiendo las prácticas de planificación, interacción y evaluación, para aportar en el desarrollo de su quehacer pedagógico cotidiano.

Capítulo 5.

Cartilla didáctica y pedagógica para primera infancia: "Sentido y significado de planificar, interactuar y evaluar"

La enseñanza es más que impartir conocimiento; es inspirar el cambio. El aprendizaje es más que absorber hechos; es adquirir entendimiento

William Arthur Ward

5.1. Contenido de la cartilla

- ✓ Presentación
- ✓ Justificación
- ✓ Objetivos
- ✓ Objetivo general
- ✓ Objetivos específicos
- ✓ Composición de la alternativa didáctica
- ✓ **Escenario creativo No. 1.** Planificación según necesidades e intereses. Propuesta: procedimiento para planificar
- ✓ Alternativa didáctica: Planificación
- ✓ **Escenario creativo No. 2.** Interacción generadora de experiencias significativas
- ✓ Diario de campo pedagógico
- ✓ **Escenario creativo No. 3.** Evaluación para la retroalimentación de procesos
- ✓ ExplorEva.

Presentación

El presente documento contiene la propuesta de alternativas didácticas para aplicar con docentes de primera infancia, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación titulada "Las prácticas de planificación, interacción y evaluación: sentido y significado del profesorado de primera infancia".

Es decir, se formuló alternativas didácticas para aportar a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico constructivista, considerando que las acciones invitan a la construcción propia de conocimiento, por medio de acciones prácticas, lúdicas y reflexivas.

En definitiva, las alternativas planteadas incitan a que las docentes fortalezcan constantemente sus estrategias pedagógicas a nivel cognitivo, social, contextual, en

el escenario educativo con niños y niñas de primera infancia, según las necesidades e intereses identificadas.

Justificación

Durante el desarrollo de la investigación mencionada, surgió el interés de estructurar un objetivo específico que se direccione hacia la creación de una propuesta de alternativa didáctica para fortalecer la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las tres prácticas anteriormente citadas, en educación inicial.

La educación inicial es reconocida como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños y niñas, potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y un acompañamiento apropiados del adulto, que favorezcan su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (MEN, 2014).

Así, la alternativa didáctica propuesta fue creada, atendiendo la descripción de las prácticas de planificación, interacción y evaluación de las docentes de primera infancia, por medio de los instrumentos de recolección de información. Estas percepciones se visibilizan en la sistematización de los resultados de investigación y en el análisis de los mismos.

En síntesis, la presente alternativa didáctica se direcciona hacia la generación de acciones de mejoramiento en la formación docente; por ello, se espera que aporte en la práctica pedagógica de docentes de primera infancia.

Objetivos

Objetivo general. Proponer alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación.

Objetivos específicos.

- Analizar la información brindada por las docentes de primera infancia, para crear alternativas didácticas frente a la aplicabilidad del modelo pedagógico constructivista, en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación.
- Diseñar alternativas didácticas para la aplicabilidad de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico constructivista.

5.2. Composición de la alternativa didáctica

La presente alternativa didáctica se compone en generar acciones prácticas, reflexivas, lúdico pedagógicas, frente a las tres categorías: planificación, interacción y evaluación. Cada escenario se denominó de la siguiente manera:

a. **Escenario creativo No. 1.** Planificación según necesidades e intereses
b. **Escenario creativo No. 2**. Interacción generadora de experiencias significativas

c. **Escenario creativo No. 3.** Evaluación para la retroalimentación de procesos (ExplorEva).

Escenario creativo No. 1. Planificación según necesidades e intereses

Es el supremo arte del maestro, despertar la curiosidad en la expresión creativa y conocimiento.

Albert Einstein

La planificación es concebida como una práctica donde el quehacer pedagógico de las docentes se enfoca hacia orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje; es por este motivo que, planear acciones pedagógicas por medio de alternativas didácticas, posibilita un ejercicio dinámico, práctico y activo.

Justamente, los resultados investigativos arrojaron que, para las docentes de primera infancia, la planificación se debe ajustar a las necesidades e intereses de los niños y niñas, teniendo en cuenta su edad, conocimientos previos, interacción, actividades rectoras y dimensiones del desarrollo; en este sentido, las estrategias deben ser lúdico pedagógicas.

Durante este primer escenario creativo denominado 'Planificación según necesidades e intereses', se efectuó la propuesta de dos estrategias:

La primera se direcciona hacia realizar un procedimiento para planificar, que brinde respuesta al contexto y sus necesidades e intereses.

La segunda, es una estrategia lúdico pedagógica para generar reflexiones en las docentes y construir colectivamente concepciones frente a la práctica de planificación.

A continuación, se encuentra las estrategias planteadas para la práctica de planificación.

Propuesta: procedimiento para planificar

Esta alternativa fue creada con el fin de aportar en el ejercicio de planificación, observando categorías fundamentales para su aplicabilidad. En el formato se ubica cuatro columnas:

1. En la primera columna se encuentra la **fase** del proceso de planificación; se sugiere tener en cuenta: fase diagnóstica, inicial, ejecución y cierre.
2. En la segunda columna se halla el proceso de **planificación**, considerando las categorías fundamentales que se desarrolla en una determinada fase.
3. En la tercera columna se ubica la propuesta de **cómo se puede ejecutar** esa fase con la categoría correspondiente.
4. En la cuarta columna se expone los posibles **recursos** para tramitar efectivamente la práctica de planificación en cada fase y categoría.

Tabla 1

Procedimiento para planificar

Fase	Planificación	¿Cómo ejecutarlo?	Recursos
Diagnóstica	Diagnóstico de necesidades e intereses	Es recomendable efectuar una caracterización de la población; es decir, indagar aspectos como: a. Proceso individual de desarrollo: desde el nacimiento hasta la edad actual b. Existencia o no de experiencias previas de aprendizaje formal c. Contexto sociodemográfico d. Dinámica familiar – principales cuidadores e. Seguimiento de salud y nutrición f. Necesidades e intereses frente al aprendizaje.	Formato de caracterización
	Análisis del diagnóstico	Una vez ejecutado el anterior paso, se realiza el análisis de cada diagnóstico, con el fin de identificar los aspectos mencionados, para planear acciones pedagógicas. Cabe resaltar que el ejercicio individual diagnóstico posibilita identificar similitudes entre los sujetos, con el fin de generar planeaciones grupales según los hallazgos. Para exponer el análisis diagnóstico se puede implementar el uso de mapas mentales, elaborados con la información recolectada.	Mapas mentales

Fase	Planificación	¿Cómo ejecutarlo?	Recursos
Inicial	Nombre de actividad	En efecto, después de realizar el diagnóstico, se inicia a planear la actividad que brinde respuesta a los intereses y necesidades. Se sugiere que el nombre de la actividad sea creativo e innovador y, que se relacione con la temática a abordar.	Mapa mental con resultado de la fase diagnóstica Procedimiento para planificar
	Objetivo	Se plantea los objetivos de la actividad, según la temática elegida.	Procedimiento para planificar
	Propósito	Mencionar el propósito de la actividad y la forma como fortalecerá el desarrollo de los niños y niñas.	Procedimiento para planificar
	Grado y edades	Mencionar el grado y las edades para las que va dirigida la actividad.	Procedimiento para planificar
	Dimensión del desarrollo	La actividad debe involucrar dimensiones del desarrollo. Es recomendable que se explique brevemente la dimensión del desarrollo que se estimulará durante la actividad.	Procedimiento para planificar
	Actividades rectoras	Se enuncia concretamente la o las actividades rectoras que se involucra en la actividad propuesta: juego, arte, literatura, exploración del medio.	Procedimiento para planificar Actividades rectoras en primera infancia
	Descripción de la actividad	Se describe la actividad que se desarrollará, teniendo en cuenta las acciones propuestas para ejecutarla. Es recomendable que la descripción sea detallada y completa.	Procedimiento para planificar

Fase	Planificación	¿Cómo ejecutarlo?	Recursos
		Se puede citar autores que respalden el desarrollo de la estrategia planteada.	
	Recursos didácticos	Se enuncia los recursos didácticos que se va a utilizar durante el desarrollo de la estrategia pedagógica: material impreso, audios, videos, juegos, creaciones, entre otras.	Procedimiento para planificar Estrategias didácticas para implementar en el aula
Inicial	Aprendizaje esperado	Se realiza una proyección de los posibles aprendizajes que pueden adquirir los niños y niñas, por medio del desarrollo de la estrategia pedagógica propuesta. Cabe resaltar que es una variable para generar seguimiento y ajustes a la planificación, puesto que los niños y niñas, según sus necesidades, intereses y potencialidades, pueden adquirir otro tipo de aprendizaje, que también es válido y relevante.	Procedimiento para planificar
	Línea de tiempo	Se ubica los posibles tiempos de ejecución de la estrategia pedagógica, paso por paso. Es importante reconocer que el tiempo puede extenderse o disminuirse y es una variable que se encuentra constantemente sujeta a cambios.	Procedimiento para planificar

Fase	**Planificación**	**¿Cómo ejecutarlo?**	**Recursos**
Ejecución	Implementación	La planificación en el aula no finaliza cuando se implementa la actividad propuesta, sino que, durante su ejecución, se evidencia aspectos que se requiere mantener, fortalecer o mejorar frente a la planeación. Durante esta fase, se implementa lo planeado, sujeto a modificaciones, según lo que ocurra en el transcurso de la aplicación de la estrategia.	Recurso humano. Procedimiento para planificar finalizado. Alternativas didácticas.
	Orientar el proceso	Constantemente se debe generar orientaciones cuando se requiera, para darle continuidad a la planeación elaborada.	Recurso humano
	Observación	Se puede utilizar un cuaderno como bitácora para llevar un registro escrito de aquellos aspectos observados durante la implementación de la estrategia pedagógica planeada; en este sentido, puede haber reflexiones y ajustes prácticos, si se requiere.	Cuaderno Bitácora

Fase	Planificación	¿Cómo ejecutarlo?	Recursos
Cierre	Reflexión pedagógica	Una vez finaliza la aplicación de la estrategia pedagógica planeada, es fundamental generar una reflexión pedagógica de aquello observado y de los resultados de la aplicación de la estrategia. Se puede identificar aspectos como: Fortalezas, por mejorar, intereses reconocidos, si aportó en las dimensiones del desarrollo, cómo fue la aplicabilidad de las actividades rectoras, qué percepciones surgieron por parte de los niños y niñas, cuál fue el proceso de socialización, interacción, acompañamiento. También cobra relevancia la reflexión que le otorga la docente a la actividad, desde su percepción personal y profesional.	Recurso humano Procedimiento para planificar – diligenciar la reflexión pedagógica
	Evaluación del proceso	Se evalúa el desarrollo de la estrategia planificada frente al objetivo y el propósito, teniendo en cuenta la experiencia en el aula.	Evaluación de la estrategia; ubicarla en el procedimiento para planificar.

Se recomienda que las docentes efectúen la aplicabilidad de la alternativa anterior para su práctica de planificación, considerando que su construcción se basó en la descripción que las docentes realizaron durante la recolección de información del proceso investigativo y en sugerencias generadas por la investigadora Camila Andrea León Vásquez. En esta medida, el formato previo se ajusta a las necesidades e intereses de la población.

Alternativa didáctica: Planificación

Planificación es una alternativa didáctica que busca que las docentes reconozcan y reflexionen frente a sus conocimientos sobre la práctica de planificación y las categorías o variables que son producidas durante este proceso. La alternativa, como su nombre lo indica, busca que las participantes, por medio de la acción, plasmen sus conocimientos, ideas y alternativas.

Instructivo de la estrategia	
Nombre	Planificación
Dirigido a	Docentes de primera infancia
Participantes	Cinco a diez por sesión
No. de rondas	Tres
Duración total	Una hora aproximadamente

Aplicación de la estrategia

1. Se realiza la entrega a cada participante de un tarjetón que contiene seis columnas: dimensión del desarrollo, letra, actividad, relación (consigo mismo, con los demás o entorno), recursos didácticos, interés o necesidad.

Tabla 2

Alternativa didáctica planificación

Dimensión del desarrollo	Letra	Actividad	Relación	Recursos didácticos	Interés o necesidad

2. Cuando todas las participantes cuenten con el tarjetón, se procede a explicar la estrategia. Cada una va a mencionar una dimensión del desarrollo (cognitiva, comunicativa, corporal, socioafectiva, artística) y, una letra, según el turno que le corresponda. Una vez se conozca la primera dimensión y letra, las participantes deben proceder a diligenciar el tarjetón, con la letra propuesta, respondiendo a cada columna, con un tiempo máximo de dos minutos. A continuación, se ejemplifica lo mencionado:

Dimensión del desarrollo	Letra	Actividad	Relación	Recursos didácticos	Interés o necesidad
Dimensión cognitiva	R	Reconociendo mi entorno	Relación con el entorno	Registro de actividad	Reconocer el espacio físico de aula
Dimensión corporal	T	Trabajar motricidad	Trabajo individual	Trazos con ejemplos	Tener mejor precisión al realizar trazos

Es importante definir lo siguiente:

- ✓ La dimensión del desarrollo la elige cada participante con la letra de su preferencia. Según la letra y la base de la dimensión, se debe diligenciar el tarjetón.
- ✓ La columna de actividad hace referencia a la estrategia pedagógica que se puede implementar según la dimensión del desarrollo, observando la letra asignada.
- ✓ Las relaciones a tener en cuenta son: con los demás, consigo mismo y con el entorno; cada una de ellas cuenta con procesos psicológicos:

Relación con los demás: 1. Comunicación verbal y no verbal. 2. Interacción desde la independencia y cooperación. 3. Construcción de normas desde la autonomía.

Relación consigo mismo: 1. Identidad desde lo personal/género y social. 2. Autoestima. 3. Manejo corporal.

Relación con el entorno: 1. Conocimiento de los objetos. 2. Relaciones de causalidad. 3. Representación de la realidad social.

Observación: en este sentido, las respuestas en la columna de relación deben ser asumidas teniendo en cuenta la composición de cada una de ellas y con base en la relación que se ajuste, según la actividad propuesta. **Ejemplo:**

Dimensión del desarrollo	Letra	Actividad	Relación	Recursos didácticos	Interés o necesidad
Dimensión socio afectiva	A	Afectividad en el aula	Afianzar la comunicación verbal y no verbal (Relación con los demás)	Acercamiento con los pares por medio de creación de títeres	Acercamiento con los pares

3. Cuando culmine el diligenciamiento de cada dimensión y letra, se realiza la retroalimentación del ejercicio por parte de cada participante, explicando lo propuesto en el tarjetón.
4. Al finalizar con la aplicación de la alternativa didáctica, se construirá en equipo una red semántica o esquema de representación de los hallazgos de la actividad, para generar relaciones entre las percepciones compartidas, reconociendo conocimientos previos, conocimientos implementados y, posibilitando la adquisición de nuevos conocimientos, enriquecidos por la experiencia pedagógica de cada docente.

Escenario creativo No. 2. Interacción generadora de experiencias significativas

Cada niño se merece un campeón, un adulto que nunca renuncie a ellos, que entienda el poder de la conexión e insista en que se pueden convertir en lo mejor que pueden ser.

Rita Pierson

La práctica de interacción se vincula estrechamente con la enseñanza efectiva, puesto que las relaciones que se estructura dentro del aula, pueden promover un clima favorable para la dinámica social/relacional y dialógica, permitiendo que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más dinámico.

Aún mejor: las docentes de primera infancia reconocieron que la interacción puede generar experiencias significativas; por consiguiente, se debe propiciar un clima favorable en el aula, donde se transmita seguridad, confianza y afectividad.

Durante este segundo escenario, denominado ‘Interacción generadora de experiencias significativas’, se efectuó la propuesta de una alternativa didáctica.

La alternativa se orientó a implementar un diario pedagógico en el cual se recolecte información cotidiana frente a la práctica de interacción.

A continuación, se visibiliza la alternativa didáctica.

Diario de campo pedagógico

Es concebido como un texto escrito que permite registrar experiencias cotidianas en un contexto de aula; s e puede generar la narración de anécdotas, para efectuar un contraste con un sustento teórico y pedagógico.

De eso se desprende la posibilidad de reconocer aspectos que no se identifica claramente en el momento en que se producen, sino que son visibilizados durante el análisis del registro. Por otro lado, por medio de esta alternativa se puede contemplar fortalezas y aspectos por mejorar, frente a la dinámica que se genera en el aula.

Es verdad que las interpretaciones pueden ser subjetivas; sin embargo, Porlán y Martín (1991) manifestaron que es posible afirmar que, si bien inicialmente puede haber dificultades en cuanto a la subjetividad de las interpretaciones, con el paso del tiempo podrán ser superadas, dado que se convierte en un análisis sistemático.

Por otra parte, Monsalve y Pérez (2012) declaran que el diario pedagógico tiene como propósito, hacer reflexión de la práctica docente y que, como consecuencia, sirve para que a nivel personal se haga ajustes didácticos, metodológicos y pedagógicos.

Ciertamente, el diario pedagógico es una alternativa que, al ser aplicada constantemente, puede permitir la creación de estrategias pedagógicas que obtengan resultados positivos, puesto que con la nueva información recolectada se lograría ajustar las estrategias y darles continuidad a las mismas. Por otro lado, se genera ejercicios reflexivos que invitan a la creación de ajustes pertinentes y significativos.

De allí que se propone implementar la alternativa didáctica denominada 'Diario de campo pedagógico', para que las docentes generen sus registros frente a interacción en el contacto de aula, aunque esta herramienta también puede aportar en todas las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, se creó el siguiente esquema del diario de campo pedagógico para su aplicabilidad por parte de las docentes:

1. **Información básica:** durante esta sección se incluye la información básica del momento del registro: fecha, lugar, hora de inicio, hora de finalización, grado, número de estudiantes, actividad que se está ejecutando, objetivo de la realización del registro.
2. **Descripción de lo observado:** en esta sección se propone efectuar una descripción del proceso de observación. La narración debe contener la mayor cantidad de información recolectada, para que su posterior análisis sea más completo.
3. **Análisis e interpretación de lo observado:** se ejecuta el análisis de la descripción de lo observado, teniendo en cuenta el registro efectuado.
4. **Relación entre lo observado y los aportes teóricos constructivistas:** teniendo en cuenta que el modelo pedagógico que orienta las acciones en el aula por parte de las docentes se guía a través del constructivismo, es primordial, que se identifique la relación entre lo observado y los aportes teóricos que lo sustentan, permitiendo ajustar las estrategias a los planteamientos.

5. **Componente reflexivo:** las docentes pueden generar una reflexión personal y profesional de los hallazgos encontrados durante el ejercicio.
6. **Aporte de lo observado al quehacer profesional y la práctica de interacción:** con base en el proceso anterior, se propone este espacio para que las docentes plasmen el aporte que obtuvieron a su quehacer profesional y a la práctica de interacción propuesta en el aula.

Tabla 3

Diario de campo pedagógico

Información básica
Fecha
Lugar
Hora de inicio del registro
Hora de finalización del registro
Grado
Número de estudiantes
Actividad
Objetivo
Descripción de lo observado
Análisis e interpretación de lo observado
Relación entre lo observado y los aportes teóricos constructivistas
Componente reflexivo
Aporte de lo observado al quehacer profesional y la práctica de interacción

Es fundamental resaltar que esta herramienta puede aportar en la práctica pedagógica a nivel integral; sin embargo, la alternativa va dirigida a la práctica de interacción, para analizar a profundidad las relaciones que se estructura en el aula, el clima, la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-estudiante-saber.

Atendiendo estas consideraciones, para que la alternativa sea efectiva, debe aplicarse constantemente con proyección a durabilidad a través del tiempo. Para poder relacionar la información que se recolecta, se recomienda la utilización de esquemas mentales, redes semánticas o diagramas de flujo.

Escenario creativo No. 3. Evaluación para la retroalimentación de procesos

Desde los primeros pasos de su educación, el niño debe experimentar el placer del descubrimiento

Alfred North White Had

La práctica de evaluación se enfoca en implementar procesos de seguimiento dentro del aula, para generar adaptaciones y mejorar la práctica pedagógica por medio de las estrategias propuestas. Cada institución orienta la evaluación según los planteamientos de su modelo pedagógico y proyecto de aula.

En este caso, las docentes reconocieron que la práctica de evaluación debe ajustarse al proceso de cada estudiante, observando las necesidades, intereses, potencialidades, dimensiones del desarrollo y aplicación de estrategias que estimulen las actividades rectoras en primera infancia, utilizando para evaluar, estrategias como la observación y la aplicación de la escala de valoración cualitativa.

Durante este tercer escenario creativo, denominado ‘Evaluación para la retroalimentación de procesos’, se efectuó la propuesta de una alternativa didáctica que consistió en un juego de buscar parejas de imágenes, denominado ‘ExplorEva’ (exploración/evaluación), como se puede visibilizar a continuación:

ExplorEVa

Es una alternativa didáctica, cuyo objetivo es propiciar escenarios reflexivos para compartir experiencias, percepciones y anécdotas frente a la práctica evaluativa, por medio de preguntas orientadoras.

Tabla 4

ExplorEva

Instructivo de la estrategia	
Nombre	ExplorEva
Dirigido a	Docentes de primera infancia
Participantes	Máximo seis por sesión, distribuidas así: ✓ Un moderador ✓ Cinco jugadores
No. de rondas	Hasta encontrar todas las parejas
Materiales	Diez pares de fichas con imágenes idénticas Hoja con preguntas orientadoras
Duración total	Una hora aproximadamente.

Aplicación de la estrategia:

1. Para iniciar, debe haber máximo seis participantes; uno de ellos será el moderador y, los cinco restantes, los jugadores:

- ✓ **El moderador:** cuenta con la hoja de preguntas orientadoras y garantiza la organización de los participantes.
- ✓ **Los jugadores:** buscan las parejas de imágenes, según el turno que corresponda.

2. El juego consiste en buscar pares de fichas con imágenes idénticas, las cuales están ubicadas en cuadrícula y boca abajo, puesto que esa ubicación permite la memorización.
3. Cada par de fichas cuenta con un número que corresponde a una pregunta, ubicada en la hoja de 'Preguntas orientadoras', que maneja el moderador y que se realizará una vez encuentren todas las parejas.
4. Cada participante, según su turno, debe girar dos fichas, que todos los participantes podrán observar. Si las dos fichas que levanta son iguales, las mantiene el jugador que las descubrió; si son diferentes, debe volver a ubicarlas boca abajo y en el mismo lugar.
5. Se recomienda que cada participante esté pendiente y atento y, memorice las ubicaciones de las fichas, para cuando le corresponda su turno.
6. Una vez finalice el juego, es decir, cuando encuentren todos los pares de fichas, los jugadores revisan el número que aparece en las parejas, para que el moderador, según el turno que les otorgue, les realice las preguntas orientadoras que se encuentran en la hoja.
7. Las preguntas invitan a la reflexión, a compartir conocimientos, experiencias y a construir aprendizajes de manera colectiva.

MATERIALES

Hoja con preguntas orientadoras

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es el sentido que le otorga a la evaluación en el aula?
2. ¿Cuál es el significado que le otorga a la práctica pedagógica de evaluación?
3. ¿Cuál considera que es la importancia de la observación frente a la evaluación en el aula?
4. ¿Considera necesario evaluar los avances frente a las dimensiones del desarrollo?, ¿Por qué?
5. ¿De qué manera aporta la escala de valoración cualitativa durante la práctica evaluativa?
6. ¿Cómo evalúa las relaciones de los niños y niñas de primera infancia frente a sí mismos, el entorno y con los demás?
7. Realice una reflexión frente a su práctica evaluativa en el aula
8. Pregunta abierta frente a la práctica de evaluación por parte de lo/as participantes
9. ¿La evaluación en aula, la planea teniendo en cuenta los planteamientos del modelo pedagógico constructivista?
10. ¿Existe relación entre la evaluación y las actividades rectoras en primera infancia?

Parejas de fichas con imágenes

✓ **Pares del 1 al 5**





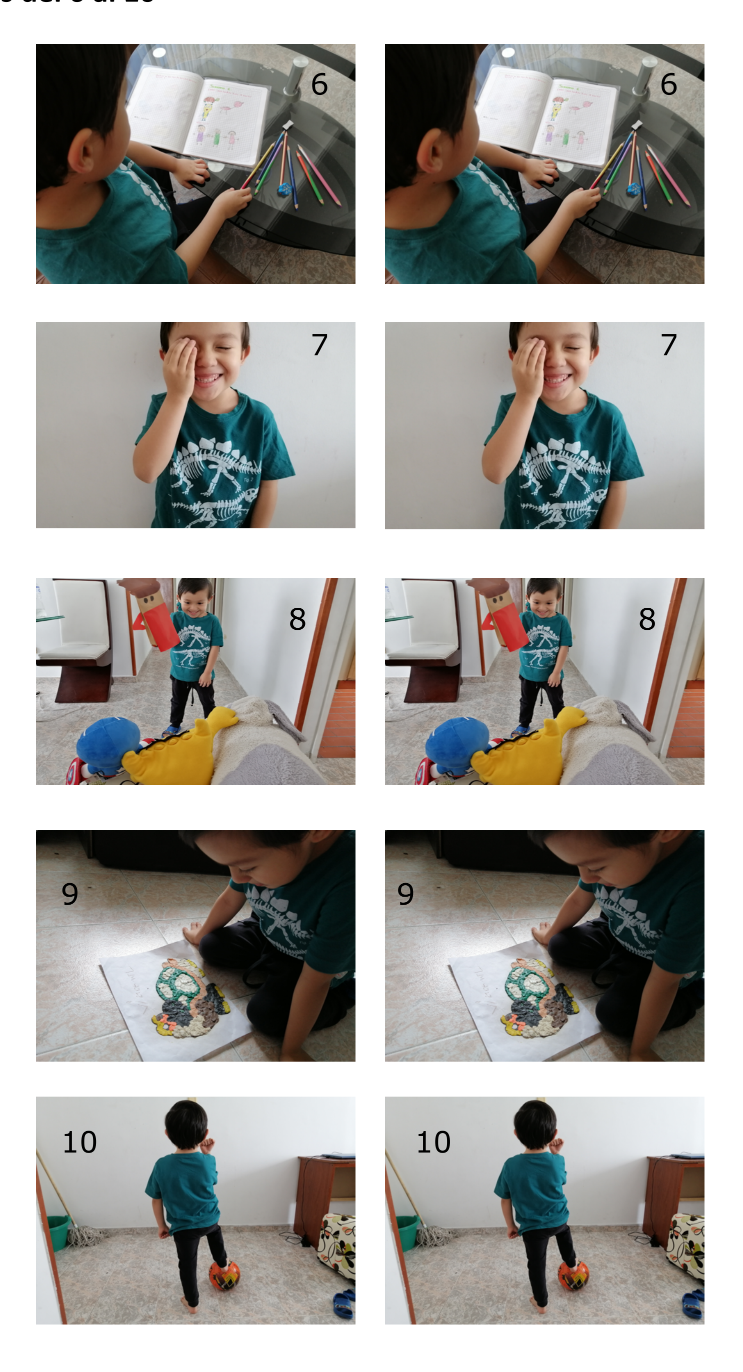






Nota. León, C. (2020). Alternativa didáctica para docentes de primera infancia (imágenes). Derechos reservados.

- ✓ **Pares del 6 al 10**



Nota. León, C. (2020). Alternativa didáctica para docentes de primera infancia (imágenes). Derechos reservados.

Conclusiones

En virtud de los hallazgos encontrados en el presente estudio, es fundamental comprender que el sentido y significado de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, se visibiliza en la descripción e identificación de las prácticas por parte de las docentes de primera infancia.

En primer lugar, la práctica de planificación cumple un rol significativo en el aula dado que, por medio de ella se organiza el plan de trabajo de estrategias docentes, a partir de los tipos de planificación y las reflexiones pedagógicas. Todo este procedimiento se efectúa con base en los intereses, necesidades, aprendizajes previos, potencialidades, de los niños y niñas de primera infancia; por consiguiente, el proceso debe estar contextualizado a la población participante en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje.

Aún más: durante el ejercicio inicial diagnóstico, las docentes reconocieron que requerían fortalecer la práctica de planeación, para poder aportar significativamente en el desarrollo de los niños y niñas, expresando que en ocasiones existen aspectos por mejorar en la propuesta de planeación semanal. Por ello, durante la propuesta de alternativas didácticas se sugirió un procedimiento para planificar, con el fin de aportar en esta variable a fortalecer.

Por otra parte, frente a la práctica de interacción, se evidenció la relevancia de estructurar relaciones afectivas, activas, de seguridad y confianza, entre estudiantes, docentes, familias y contexto; en esta medida, la dinámica dialógica y la comunicación no verbal adquirieron protagonismo, comprendiendo que entre más activa y cercana sea la relación de interacción, mayor puede ser la motivación hacia el aprendizaje. Cabe resaltar que también es fundamental identificar el desarrollo socioemocional. Se recomienda que la práctica de interacción responda a un patrón bidireccional, donde la retroalimentación sea constante, asumiendo una interacción horizontal donde todos los participantes del ejercicio de enseñanza/aprendizaje puedan aportar en el quehacer pedagógico cotidiano.

Asimismo, en cuanto a la práctica pedagógica de evaluación, se reconoció la importancia de generar valoraciones cualitativas frente a las dimensiones del desarrollo, por medio de estrategias estructuradas con base en las actividades rectoras en primera infancia. Conviene destacar que las docentes utilizan un instrumento denominado 'Escala de valoración cualitativa', que valora la relación con el entorno, consigo mismo y con los demás. El proceso evaluativo se efectúa durante toda la jornada y se valora habilidades cognitivas, motoras, sociales, relacionales y afectivas. Es esencial enfatizar en que cada estudiante cuenta con potencialidades y se sugiere que, en esa medida, se implemente las estrategias pedagógicas. Así, retoman protagonismo la observación y la participación de la familia, para adquirir información del proceso pertinente y complementario.

Sintetizando las apreciaciones anteriores, se analizó la existencia de relación entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación con el modelo pedagógico constructivista, identificando que es recíproca, lo que permite inferir

que los planteamientos teóricos propuestos en los postulados constructivistas son implementados en las estrategias pedagógicas durante las prácticas señaladas. Al realizar ese ejercicio, existe congruencia entre lo propuesto en el proyecto pedagógico institucional y el abordaje *in situ*.

En función de lo planteado, se recomienda que las prácticas de planificación, interacción y evaluación sean transmitidas a través de alternativas didácticas, donde las estrategias lúdico pedagógicas adquieren protagonismo; más aún, en estudiantes de primera infancia. En este orden de ideas, las docentes han buscado implementar estrategias dinámicas, creativas y activas, para que los estudiantes adquieran el conocimiento con didácticas para el aprendizaje.

De igual forma, para generar acciones de mejoramiento en la formación docente, se creó una alternativa didáctica para docentes de primera infancia, donde se propone actividades lúdicas para abordar las prácticas de planificación, interacción y evaluación, comprendiendo que se puede convertir en un insumo representativo para reflexionar sobre y durante la acción.

En segundo lugar, se sugiere continuar con la implementación de alternativas didácticas que aporten en el desarrollo de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con base en el modelo pedagógico de la institución. Durante el proceso, es fundamental considerar los intereses y necesidades de la población inmersa en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje.

Es así como, frente a la práctica de planificación, se propone implementar el insumo creado para las docentes de primera infancia, denominado 'Procedimiento para planificar', con el fin de aportar en el desarrollo de la planificación de las estrategias pedagógicas a implementar en el aula.

De manera similar, se invita a las docentes y a la Fundación Ambiental Pro vida a que utilicen las alternativas didácticas propuestas por la investigadora del presente estudio, frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, para que se convierta en una guía orientadora que lleve a la reflexión y correlación de los aprendizajes previos con la adquisición de nuevos conocimientos, por medio de actividades lúdico pedagógicas y didácticas, para la construcción individual y colectiva.

Se recomienda generar jornadas pedagógicas para la cualificación docente, donde se aborde las prácticas pedagógicas, para fortalecer su implementación en las acciones propuestas, teniendo en cuenta las características del contexto, de la población y, las habilidades de las docentes. Los procesos de actualización constantes son fundamentales para el aprendizaje significativo.

Atendiendo estas consideraciones, se sugiere destinar el presente libro colección de investigación, como un documento orientador, cuando se requiera abordar las prácticas de planificación, interacción, evaluación, modelo pedagógico y didáctica con docentes de primera infancia, puesto que su construcción se posibilitó con base en planteamientos teóricos, experiencias previas y, las percepciones de docentes que describieron e identificaron sus prácticas, según la experiencia de aula. Continuar con este tipo de investigaciones puede aportar significativamente en el desarrollo de alternativas innovadoras para aplicar con la población; de esta manera, se favorece el aprendizaje participativo, significativo y potencial.

Referencias

Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G. y Martínez, R. J. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria, 10*(3), 81-92. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009

Alberich, A. y Sotomayor, E. (2014). *Planificación y gestión. Manual para la acción social.* Editorial Dykinson S.L.

Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de La Plata.

Arrieta, E. y Maíz, I. (2000). Interacción social y contextos educativos. *Revista de Psicodidáctica*, (9).

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Editorial Paidós Ibérica.

Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* [Tesis de Pregrado, Universidad de Cantabria]. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1

Barriga, E., González, L., Ovando, V. y Sánchez, V. (2022). Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad. *Revista Niñez Hoy,* (2), 63-79.

Berrocal, S. (2013). Análisis crítico de la "pedagogía constructivista". *Investigación Educativa, 17*(2), 97-104.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza*. Editorial Laia.

Blandón, M., Molina, V. A. y Vergara, E. J. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 87-103.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Castañeda. N. E., Corba, M. M. y Lemus, E. L. (2016). Prácticas pedagógicas que dinamizan la educación en la primera infancia. *Sociedad,* 168-175.

Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18.

Castillo, V., Yahuita, J. y Garabito, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, *51*(1), 96-101.

Claro, J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos, 39*(1), 347-359. https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla, una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60*, 189-232.

Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, *2*(7), 133-148.

Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 34*(1), 47-84.

Del Valle de Moya, M., Hernández, J. A., Hernández, J. R. y Cózar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *2*(4). https://doi.org/10.55777/rea.v2i4.895

De la Orden, A. (1969). La evaluación del rendimiento educativo y la calidad de la enseñanza. *Revista de Educación,* (206), 19-22.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante.* Editorial Cooperativa Magisterio.

Díaz, V. (2004). Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente. *Acción Pedagógica, 13*(2), 249-254.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, 12*(Ext), 88-103.

Donato, B., Martínez, N., Gómez, A., Caroprese, Y. León, N. y Colmenares, C. (s.f.). Técnicas prácticas de intervención psicosocial - Caja de herramientas. https://es.scribd.com/doc/283040982/Tecnicas-Practicas-de-Intervencion-Psicosocial-Caja-De

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, *6*, 27-36.

Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *6*(1), 97-109. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.07

Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos. Grado de transición.* Universidad Pedagógica Nacional.

Godoy, F. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 149-169. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008

Gómez, P. (2006). La planificación: una competencia fundamental del profesor. *Palabra Maestra, 6*(12), 6-7.

González, M. Á. y Pérez, N. (s.f.). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/07620d89-c0f3-4618-8696-d6a11734f21a/content

González, F. (2000). La evaluación en la toma de decisiones curriculares de aula. *Bordón, Revista de Pedagogía, 52*(2), 189-196.

Hernández, Y. M. (2017). *La interacción en la etapa de educación infantil* [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26458/TFG-L1712.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education, (43)*3, 325-356. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024

Irwin, L. G., Siddiqqi, A. y Hertzman, C. (2007). Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe final. https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/12/early-child-dev-ecdkn-es.pdf

Knowles, M. (2006). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Alfaomega, Oxford University Press.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mienducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381611.html

Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de educación,* (343). 191-192.

Maciel, C., Burguez, S. y González, V. (2014). Planificación educativa: Perfiles y configuraciones. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf

Martínez, M. (1996). El clima de la clase. En *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 413-425). Wolters Kluwer Education.

Martínez, T. N. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21889/1/MartinezTatiana_2007_EvaluacionAprendizajesConstructivista.pdf

Meléndez, S. y Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus, 14*(26), 367-392.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Evaluar para valorar. https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Sentido de la educación inicial. Guía No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentidoeducacion-inicial.pdf

Monsalve, A. Y. y Pérez, E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, *26*(60), 117-128. https://doi.org/10.21500/01212753.1406

Ortiz, A. L. (2005). Modelos pedagógicos. *Centros de estudios pedagógicos y didácticos, 1*(1), 1-25.

Pabón, C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Pedagogía y Saberes,* (12), 51-55. https://doi.org/10.17227/01212494.12pys51.55

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Recíprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1.

Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Pontificia Universidad Javeriana. (2016). Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil – Revisada (Desde el nacimiento hasta los 6 años). Manual técnico. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf

Porlán, R. y Martín, J. (eds.). (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Editorial Diada.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. C., Correa, M. y Corporación Niñez y Conocimiento. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional.

Real Academia Española (RAE). (s.f.). Reciprocidad. dle.rae.es/reciprocidad.

Rochera, M. J., De Gispert, I. y Onrubia, J. (2021). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela,* (39), 49-62.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial Narcea.

Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, *15*(1), 49-75. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Solari, M. (2018). Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula. *Cuadernos de Investigación Educativa, 3*(18), 157-188. https://doi.org/10.18861/cied.2012.3.18.2713

Stubbs, M. (1978). *Las relaciones profesor alumno*. Oikos-Tau, S.A. Ediciones.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.

Universidad Metropolitana. (2017). Modelo pedagógico dialógico. http://www.unimetro.edu.co/wp-content/uploads/2017/10/Modelo_Pedag%C3%B3gico_Dialogico.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2001). Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN. http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/documento_pedagogico_09.pdf

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=hVl%2FznPv0Nc%3D

Valverde, O. O., Belalcázar, N. A. Mora, C. A. (2013). Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, *20*(1), 53-66.

Valverde, O. (2018). La práctica pedagógica: Discurso universitario complejo y con pluralismo epistemológico. En Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. E. y Valverde, O. *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica* (pp. 199-208). Editorial UNIMAR.

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* (19), 157-168.

Vitiello, G. (2014). Teacher-student interactions in grades 4 through 12: What the research says. http://info.teachstone.com/ blog/teacher-student-interactions-grades4-12-research-says

Autores



Camila Andrea León Vásquez

Psicóloga. Magíster en Pedagogía – mención de honor por obtener el trabajo de grado con calificación de meritorio.

Doctoranda en Educación y Sociedad- Universidad de la Salle.

Orientadora escolar nombrada en propiedad en la Secretaría de Educación del Distrito - Bogotá D.C.

Asesora trabajo de grado maestría en pedagogía - Universidad Mariana- Pasto, Nariño.

Oscar Olmedo Valverde Riascos

Maestro, Licenciado en Educación con énfasis en Matemáticas. Economista. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación.

Comisionado de la Sala de Evaluación de la Educación. Investigador Asociado; grupo de investigación categoría A. Decano actual de la Facultad de Educación y vicepresidente de ASCOFADE capítulo Suroccidente. Exrector y vicerrector académico.




DIOS HOGAR PATRIA
UNIVERSIDAD MARIANA
Universidad
Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983
Editorial
Unimar
Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar